



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

Competência Literária e Literária na Escola do Séc. XXI

Dos Textos de Potencial Recepção Leitora às Práticas Pedagógicas dos Professores

Rosa Maria dos Santos Teixeira Rato

Tese para obtenção do Grau de Doutor em

Letras

(3º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria da Graça Sardinha

Co-orientador: Prof. Doutor Fernando Fraga de Azevedo

Covilhã, outubro de 2012

Agradecimentos

No «terminus» desta tese, resta-me agradecer a colaboração de todos aqueles que, de forma explícita, ou não, deram o seu contributo:

Aos meus orientadores Professores Doutores Maria da Graça Guilherme d’Almeida Sardinha e Fernando José Fraga de Azevedo, realço a disponibilidade, conselhos, orientação metodológica, disponibilidade de materiais e leitura minuciosa do presente trabalho.

Aos membros da então Direção do Agrupamento de Escolas João Franco, pela compreensão e disponibilidade reveladas traduzidas no fato de me permitirem aplicar, no Agrupamento, uma das componentes práticas desenvolvidas do estudo.

Aos meus colegas Joaquim Duarte, José Sebastião e alunos, um agradecimento especial, pois sem o contributo que me deram, este trabalho não seria possível.

Aos colegas dos Agrupamentos que constituíram a amostra do inquérito implementado, o meu sincero bem-haja pela disponibilidade.

Aos meus pais e irmão, sobretudo à minha mãe, para quem este trabalho representa mais um triunfo por mim conquistado.

Aos meus filhos, pelo orgulho que sentem por mim.

À minha família, amigos e colegas, pelo incentivo que sempre me prestaram.

Ao António Manuel, meu dedicado companheiro, vai um terno e forte agradecimento.

Resumo

O presente estudo remete para o desenvolvimento de competências literárias e literácitas dos alunos na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de interculturalidade. Assim, baseando-nos num programa de leitura fundamentado na literatura e crendo, em simultâneo, na relação das competências já referidas com a competência em leitura, lecionámos a narrativa *Ynari, a menina das cinco tranças*, de Ondjaki, recorrendo a aspetos didáticos sustentados pelas autoras Yopp & Yopp (2001), bem como no modelo do Whole Language Approach, explicado mais adiante.

Para a intervenção, seleccionámos duas turmas do 4º ano de escolaridade, funcionando uma como grupo experimental e a outra como grupo de controlo, produzindo-se materiais específicos, aplicados em situação de sala de aula, com alunos cuja faixa etária se encontra compreendida entre os nove e onze anos.

Formuladas as grandes questões, e no sentido de se conhecerem as perceções que os docentes do 1º ciclo têm acerca do referido modelo, aplicou-se um inquérito por questionário, cuja amostra de cento e trinta e quatro docentes foi colhida no distrito de Castelo Branco, mais particularmente em 11 agrupamentos de escolas pertencente aos concelhos de Castelo Branco, Proença -a- Nova, Covilhã e Fundão.

O estudo permitiu reconhecer que os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico não valorizam certos aspetos relacionados com a didática da literatura infantil, proporcionadores de motivação para a leitura e consequente formação de leitores.

Na tese, constrói-se, igualmente, um quadro teórico que se pretende não apenas refletido, mas igualmente reflexivo composto por sugestões de leituras, por conceitos relativos às narrativas infantis, e ainda por perspetivas e estudos referentes à formação exigida aos Professores do século XXI. Nesse sentido, recorre-se a autores como Azevedo (2003, 2004, 2006, 2009), Yopp & Yopp (2001), Mendoza Fillola (1999, 2003), Bortolussi (1987), Sanchez Corral (1995, 2001, 2003) e Colomer (1999, 2002) entre outros.

Palavras-chave

Competência literária, competência literácita, competência leitora, narrativas, ensino-aprendizagem, interculturalidade.

Abstract

This work presents the development of literary and literácity skills of elementary students, in an intercultural perspective. Thus, supporting ourselves on a reading program established on literature and, at the same time, believing in the connection of the already mentioned skills with the reading competence, we lecture the following narrative *Ynari, the girl of five braids*, of Ondjaki, using didactic aspects supported by the authors Yopp & Yopp as well as the “Whole Language Approach” model.

For our intervention, we selected two classes of the 4th grade, one as the experimental group and the other as the control one, producing specific materials, applied in the classroom with students whose age is between nine and eleven years old .

Following the questins made and in order to know the perceptions that the elementary teachers have about this model, we applied a questionnaire survey, which sampled a hundred thirty four teachers in the district of Castelo Branco, more particularly in 11 groups of schools belonging to Castelo Branco, Proença-a-Nova, Covilhã and Fundão.

The study allowed us to recognize that elementary teachers do not value certain aspects of children's literature teaching, that produce motivation for reading and subsequent formation of readers.

In the thesis, it is built, as well, a model theory that is intended to reflect and be reflexive, composed by reading suggestions, by concepts related to children's narratives and by perspectives and studies connected to the training required for the XXI century teachers. This sense, it resorts to authors such as Azevedo (2003, 2004, 2006, 2009), Yopp & Yopp (2001), Mendoza Fillola (1999, 2003), Bortolussi (1987), Sanchez Corral (1995, 2001, 2003), Colomer (1999, 2002) and others.

Keywords

Literary competence, literácity competence, reading competence, narratives, teaching and learning, interculturalism.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Lista de Siglas e Acrónimos	vii
Lista de Quadros	viii
Lista de Gráficos	ix
Lista de Tabelas	xi
0. Introdução	1
1. Leitura	5
1.1. Leitura e compreensão	7
1.2. Leitura e motivação	8
2. Textos de Potencial Recepção Leitora Infanto-Juvenil: encontros e desencontros	11
2.1. Literatura Infanto-Juvenil: reflexos em torno do conceito	20
2.2. Intertextos, cânone e seleção de obras	23
3. Objetivos, Objetos e Opções Metodológicas	30
3.1. Objetivos do estudo	32
4. Literacia e Mudança no 1º Ciclo do Ensino Básico	32
4.1. Cultura e diversidade	35
5. Competências e Currículo Nacional do Ensino Básico e o Ensino Aprendizagem da Leitura	41
5.1. O professor do séc. XXI	48
5.2. Multiculturalismo e educação intercultural	54
6. Das narrativas como processo de construção da compreensão do mundo: a escolha de uma obra	59
6.1. O espaço	71
6.2. O tempo	73
6.3. As personagens	74
6.4. O processo narrativo	76
7. Propostas Didáticas para o Desenvolvimento da Obra Seleccionada	77

7.1. Exploração didática da narrativa <i>Ynari, a menina das cinco tranças</i>	78
7.2. O estudo prático	80
7.2.1. Procedimentos	80
7.2.1.1. As turmas: caracterização	80
7.3. O estudo da obra	82
7.4. Resultados e interpretação dos momentos da avaliação	97
8. O Inquérito por Questionário: justificação	103
8.1. Amostra e procedimentos	111
8.2. Aplicação e recolha de dados	112
8.3. Resultados: interpretação	112
Conclusão	153
Considerações e Recomendações para Futuros Estudos	153
Referências Bibliográficas	159
Outra Bibliografia	174
Webgrafia	175
Suporte Legislativo	179
Anexos	180

Lista de Siglas e Acrónimos

PNL	Plano Nacional de Leitura
PISA	Programme for International Student Assessment
BE/CRE	Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicações
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PNEP	Programa Nacional do Ensino do Português
BD	Banda Desenhada
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTS	Ciência-Tecnologia - sociedade
ALA	American Library Association
IALS	International Adult Literacy Survey
ME	Ministério da Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo Português
NESSE	Network of Experts on Social Sciences of Education and Training
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
GEP	Gabinete de Estudos Portugueses
IALS	The International Adult Literacy Student Survey
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
N	Número de sujeitos

Lista de Quadros

Quadro 1	Conceitos de “Leitura” e “Animação da Leitura”	27
Quadro 2	Listagem de exemplares de obras do PNL	29
Quadro 3	Do Modelo da Escola Atual ao Modelo Emergente de Escola	59
Quadro 4	Esquema Actancial de Greimas	68
Quadro 5	Linhas temáticas que compõem a obra “Ynari a menina das cinco tranças”	82
Quadro 6	Fases de desenvolvimento de uma investigação quantitativa	105
Quadro 7	Medidas de Estatística Descritiva	110
Quadro 8	Etapas de validação e aplicação do instrumento	112

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Resultados por questão da Ficha 1 “Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua”	98
Gráfico 2	Resultados totais da Ficha 1	98
Gráfico 3	Resultados por questão da Ficha 2 “Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua”	99
Gráfico 4	Resultados totais da Ficha 2	99
Gráfico 5	Resultados por questão da Ficha 3 “Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua”	100
Gráfico 6	Resultados totais da Ficha 3	100
Gráfico 7	Resultados por questão da Ficha 4 “Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua”	101
Gráfico 8	Resultados totais da Ficha 4	101
Gráfico 9	Resultados por questões da Ficha Sumativa	102
Gráfico 10	Resultados totais da Ficha Sumativa	102
Gráfico 11	Resultados em relação à idade e género dos inquiridos	113
Gráfico 12	Resultados em relação aos anos de serviço dos inquiridos	114
Gráfico 13	Resultados em relação às habilitações académicas dos inquiridos	115
Gráfico 14	Comparação entre os anos de serviço e as habilitações académicas dos inquiridos	116
Gráfico 15	Resultados da frequência de leitura dos inquiridos	117
Gráfico 16	Resultados da frequência de uso das BE/CRE como alunos no último mês	122
Gráfico 17	Resultados do estabelecimento de parcerias que os inquiridos praticam	123
Gráfico 18	Resultados em relação à concretização das parcerias que os inquiridos estabelecem	127
Gráfico 19	Resultados em relação à requisição de livros na BE/CRE	130
Gráfico 20	Resultados em relação à frequência com que faz a requisição	131
Gráfico 21	Resultados em relação à escolha de livros para trabalhar, em contexto sala de aula	132
Gráfico 22	Resultados em relação ao uso de obras infanto-juvenis e actividades de Pré-Leitura	139
Gráfico 23	Comparação em relação aos significados de Pré-Leitura para os	140

inquiridos

Gráfico 24 Comparação em relação às actividades desenvolvidas ao longo da Leitura os inquiridos 144

Gráfico 25 Comparação em relação aos exercícios realizados na fase Pós-Leitura dos inquiridos 148

Lista de Tabelas

Tabela 1	Distribuição dos inquiridos quanto à Idade e Anos de Serviço	115
Tabela 2	Médias e respectivos Desvio Padrão para a frequência de leituras de Livros, jornais, revistas e enciclopédias relativamente ao Género	118
Tabela 3	Médias e respectivos Desvio Padrão para a frequência de leituras de livros, Jornais, Revistas e Enciclopédias relativamente à Idade	119
Tabela 4	Médias e respectivos Desvio Padrão para a frequência de leituras de livros, Jornais, Revistas e Enciclopédias relativamente às Habilitações Académicas	120
Tabela 5	Médias por Género e Estabelecimento de parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita	124
Tabela 6	Médias por Idade e Estabelecimento de parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita	125
Tabela 7	Estabelece parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita	126
Tabela 8	Médias de Homens e Mulheres nas estratégias de implementação das parcerias	128
Tabela 9	Médias por Idade nas estratégias de implementação das parcerias	129
Tabela 10	Escolha de livros para a sala de aula por grupo	133
Tabela 11	Escolha de livros para a sala de aula por grupo de Idade	134
Tabela 12	Escolha de livros para a sala de aula por grupo de Anos de Serviço	135
Tabela 13	Escolha de livros para a sala de aula por grupos de Habilitações Académicas	137
Tabela 14	Distribuição em relação ao significado da Pré-Leitura, por Género	141
Tabela 15	Distribuição em relação ao significado da Pré-Leitura, por Idade	141
Tabela 16	Distribuição em relação ao significado da Pré-Leitura, por Anos de Serviço	142
Tabela 17	Distribuição em relação ao significado da Pré-Leitura, por Género e Habilitações Académicas	143

Tabela 18	Distribuição por Género dos inquiridos que responde “nenhuma”	145
Tabela 19	Desenvolvimento de actividades durante a Leitura por Género	145
Tabela 20	Desenvolvimento de actividades durante a Leitura por Idade	146
Tabela 21	Desenvolvimento de actividades durante a Leitura por Habilitações Académicas	147
Tabela 22	Realização de exercícios Pós-Leitura por Género	149
Tabela 23	Realização de exercícios Pós-Leitura por Idade	150
Tabela 24	Realização de exercícios Pós-Leitura por Anos de Serviço	150
Tabela 25	Realização de exercícios Pós-Leitura por Habilitações Académicas	152

0. Introdução

A tese de 3º Ciclo de Estudos, integrada no doutoramento em Letras, intitulada “Competência Literária e Literária na Escola do séc. XXI. Dos Textos de Potencial Recepção Leitora às Práticas Pedagógicas dos Professores” enquadra-se no estudo sobre os modos de abordar os textos de potencial recepção leitora infantil, numa perspetiva multicultural, tendo em conta as competências literárias e literárias a desenvolver nos sujeitos que frequentam aquele ciclo de ensino.

Na nossa prática letiva, e após leituras aprofundadas acerca do programa de leitura alicerçado na literatura e na perspetiva da teoria do Whole Language Approach, apoiada nas premissas de que a linguagem não se aprende através das partes para um todo, mas que todas as suas funções se interrelacionam entre si (Newman, 1985; Goodman, 1986; Edelsky, Altewerg & Flores 1991; Sloan 1991; Cullinan, 2003)¹, procedemos a uma experiência pedagógica, cujos resultados traçaram, de algum modo, o caminho para este trabalho de investigação. De fato, foi a necessidade de investigar acerca das formas de interrogar o texto na nossa sala que motivou, junto dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a indagação sobre práticas e constrangimentos no que se refere a metodologias enquadradas na didática do texto de potencial recepção leitora infanto-juvenil, crendo, de igual modo, que as atividades e os materiais selecionados e a metodologia seguida podem ser, frequentemente, a causa de problemas diversos no domínio e capacidade de exercitação da língua por parte dos seus utilizadores.

Com efeito, alguns autores consideram que as falhas encontradas no domínio da língua materna se prendem com a dependência do professor face ao manual escolar (Sousa, 2000; Dionísio, 2000). Ora, os novos programas de língua portuguesa alertam para a existência dos manuais escolares apenas como auxiliares pedagógicos, que não se devem nunca sobrepor aos programas. São igualmente vários os autores que assinalam o tratamento deficiente dado pelos manuais escolares ao texto literário, ora esquecendo a sua natureza, ora solicitando, aos alunos, uma concretização da língua predominantemente em termos utilitários e funcionais que não tem em conta a totalidade das suas funções comunicativa e expressiva, isto é, o conhecimento da língua na sua função semântico-pragmática (Simões, Souza e Azevedo, 2006; Azevedo, 2006).

¹ Whole Language Approach - neste programa, desenvolvido em Portugal por Azevedo, Souza e Simões (2006), a oralidade, a leitura e a escrita não são trabalhadas de forma parcelar, mas sempre em simultâneo, por forma a permitir que a criança perceba que a língua é uma atividade social, que tem lugar em situações de uso e que retém funções múltiplas. Neste âmbito, a aprendizagem daquelas competências deve ser enquadrada em contextos reais, utilizando-se, para o efeito, documentos autênticos que permitam a articulação com a competência enciclopédia de que os sujeitos são portadores. Neste sentido, o professor, enquanto mediador, deve entender o ensino-aprendizagem centrado nas crianças, estimulando ativamente a interação entre o leitor e o texto.

Creemos, apesar de tudo, que longe vai o tempo em que o manual era o único mediador das práticas pedagógicas, já que, atualmente, o Plano Nacional de Leitura (PNL)² vem oferecendo uma panóplia diversificada de obras que fornecem ao professor variadas escolhas no âmbito de múltiplas temáticas, tornando possível a criação de situações reais a partir de textos autênticos, capazes de proporcionar um profícuo conhecimento dos mecanismos retóricos e semântico-pragmáticos do funcionamento da língua, contribuindo para desenvolver as competências literárias e literárias dos sujeitos. Recordemos, a este propósito, também o papel desempenhado pelo projeto das BE/CRE³ (Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos).

No âmbito da promoção da leitura, tem vindo a ter lugar a presença do texto literário, (diretrizes do Plano Nacional de Leitura-PNL) na escola e para além dela, visando formar leitores competentes e autónomos. Porém, os sucessivos relatórios PISA⁴ (Programme for International Student Assessment) e os últimos resultados escolares⁵ demonstraram que ainda há um longo caminho a percorrer. Em Portugal, a par de uma escola cada vez mais multicultural, com crianças providas dos mais diversos países, chegam-nos os resultados dos testes resultantes daquele projeto, os quais não têm sido muito animadores. Tal constatação, revelada pela OCDE, onde Portugal participou, é igualmente referida em Inês Sim-Sim e Glória Ramalho (1993), onde se divulgam as estatísticas sobre os níveis de literacia, avaliando as competências de leitura, da escrita e do cálculo dos sujeitos que vivem em Portugal, com idades compreendidas entre os quinze e os sessenta e quatro anos, no ano letivo 1994/1995. Na mesma ótica, com dados apresentados exclusivamente no âmbito da Língua Portuguesa, Benavente (1996: 121) conclui que os portugueses se situam em maior percentagem nos níveis

² PNL- O Programa Nacional de Leitura foi uma iniciativa do Ministério da Educação, criado em 2006, visando elevar os níveis de literacia dos portugueses, sobretudo dos alunos, numa tentativa de aumentar as competências da leitura e da escrita e promover o gosto pela leitura.

Vejamos os projetos desenvolvidos pela Casa da Leitura: "Projeto Ler +", "O Caminho das Letras", "Ler + em Família", "Semana da Leitura", "Feira do Livro na Escola", "Projeto ler + Jovem", "Projeto SOBE", "Um dia com os média", "Ler em Português", "Dormir + Ler Melhor", "Leitura em Vai e Vem", "Já sei ler", "Conta-nos uma história", Concursos: "Eu conto" e "Japão passado e presente", como podemos constatar no site www.planonacionaldeleitura.gov.pt

³ BE/CRE é um espaço pedagógico da escola, onde se desenvolvem atividades e projetos dinamizadores com caráter informativo, cultural, educativo e lazer. É um local onde professores, alunos ou qualquer membro da comunidade educativa podem aceder a pesquisas na internet, requisitar livros, consultar documentos e utilizar equipamentos, fazer sessões de leitura, etc.

⁴ PISA - Os estudos deste programa realizam-se em período de triénio. Assim sendo já se efetuaram em 2000, 2003, 2006, e 2009.

A OCDE em 1997 acionou estes estudos para avaliar as capacidades dos jovens de 15 anos relativamente às questões do quotidiano, nos domínios das literacias em leitura, matemática e ciências. Os resultados obtidos em Portugal ficaram aquém das expectativas face aos outros países. De fato, eles não sofreram evolução significativa em nenhum destes anos, não tendo extrapolado os patamares inferiores (1 e 2) na escala de 5 níveis.

Igualmente, referimos que os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, revelaram que grande parte dos alunos transita ao 2º Ciclo do Ensino Básico sem ter desenvolvido competências básicas e essenciais nos domínios da leitura e da escrita.

⁵ Retomando os estudos deste programa, verificou-se que os últimos resultados ao nível da literacia de leitura demonstraram que Portugal se posicionou em 17º lugar no conjunto dos 33 países da OCDE, aproximando-se dos países que têm mais alunos no patamar 3, o que significa um balanço mediano.

A par da análise dos resultados em literacia de leitura, importa divulgar os progressos que os alunos portugueses apresentaram ao nível da literacia matemática colocando Portugal como o quarto país que mais progrediu e o segundo em ciências.

de literacia mais baixos, sendo que só uma pequena percentagem atingiu níveis superiores. Assim, no nível zero existem 10.3%; no nível um encontra-se 37% da população portuguesa, que consegue decifrar algumas palavras de um breve texto; o nível dois surge com 32.1%, que diz respeito a todos aqueles que conseguiram associar várias palavras ou expressões escritas nos suportes impressos; no nível três há 12.7% de portugueses que conseguem selecionar informação, relacionar ideias e fundamentá-las com uma conclusão; no nível quatro registou-se 7.9% de sujeitos que têm capacidade em processar informação contida em textos complexos, de fazerem inferências com elevado grau de exigência e testarem o seu background de conhecimentos. A OCDE promoveu a realização de estudos em torno dos níveis e padrões de literacia documental, enquadrando-se este tipo de literacia na capacidade, entre outros aspetos, de saber preencher um cheque, consultar um mapa, preencher inquéritos, etc; por literacia em prosa, entende-se a capacidade de os leitores compreenderem a informação lida, por exemplo, num jornal ou numa revista; por literacia quantitativa, entende-se a capacidade de ler percentagens, gráficos, montantes, etc. Neste âmbito, vejamos os resultados dos mesmos, com Portugal a participar em conjunto com mais vinte países, num estudo designado IALS⁶, onde os sujeitos avaliados apresentavam idades entre os dezasseis e os sessenta e cinco anos, ocupando o 19º lugar no ranking da literacia. Em 2000, surgiu o estudo no âmbito do relatório PISA, já por nós referido, avaliando alunos com quinze anos, em trinta e dois países industrializados. Os resultados demonstraram que 25% dos estudantes portugueses se qualificaram no primeiro nível de literacia ou nem alcançaram este patamar, conseguindo, apenas identificar o tema principal do texto e executando tarefas do quotidiano com um grau de exigência baixo. O balanço dos resultados, face à média global dos níveis de literacia, lançou o nosso país para 26º lugar. Realçamos a importância destes estudos, pelo fato de ajudarem a perceber com que tipo de textos os alunos mais se identificam, concluindo-se que, apesar de tudo, revelam resultados mais satisfatórios quando trabalham com textos narrativos, e sentindo-se pouco à vontade na compreensão de textos documentais.

A partir de 2000, com a aplicação da Prova de Aferição de Língua Portuguesa, aos alunos que se encontravam em fases terminais de escolaridade básica (4º, 6º, 9º anos de escolaridade), esta permitiu-nos tirar ilações sobre os resultados alcançados, dando a conhecer que o desempenho dos alunos se revelou bom nas competências estudadas e exigidas ao ano de escolaridade referido. Para percebermos tal processo, teremos de conhecer que componentes se encontram subjacentes ao nível da compreensão da leitura. De fato, constatámos que se prendem com a compreensão do texto lido; com a identificação de toda a informação existente no texto para obter uma resposta assertiva, tendo como suporte as mesmas palavras; com a identificação da informação presente no texto; com respostas com palavras diferentes, mas também estas fazendo parte do texto lido; com construção de inferências. Partindo da análise de dados, constatámos que os resultados se apresentaram contrastantes, pois, ao nível da identificação da informação, as respostas obtidas foram

⁶ The International Adult Literacy Student Survey.

excelentes, ao invés, da parte relativa à criação de inferências, os dados revelados foram negativos. Para tentar inverter esta situação, tomaram-se medidas que a escola vem desenvolvendo. De entre elas, destaca-se uma série de esforços no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna, não só dos alunos nativos, mas também daqueles estudantes oriundos de grupos étnicos, aplicando-se, no terreno, a legislação criada sob forma de Despacho Normativo com o nº 7/2006 de 6 de Fevereiro de 2006 (anexo 1), contemplando as linhas orientadoras nacionais de carácter obrigatório, do ensino da língua portuguesa como Língua Não Materna. Deste modo, exige-se que os docentes apliquem testes diagnósticos para avaliar os níveis de proficiência linguística dos alunos, atribuindo-lhes o nível que irão frequentar: iniciação, intermédio ou avançado. Nesta perspetiva, os professores não podem esquecer os alunos lusófonos, que também eles terão de aumentar o nível de literacia e, para isso, os docentes terão de repensar as suas práticas lectivas, reajustar as actividades em contexto sala de aula e redefinir as estratégias a usar.

Por conseguinte, muitos esforços há a fazer e outros se têm feito, bem como a existência do Plano Nacional de Leitura, já citado, associando-se-lhe, ainda assim, a Fundação Calouste Gulbenkian, a par do projeto das BE/CRE, anteriormente referido.

A função desta Fundação (supracitada) diz respeito à promoção da leitura em Portugal, organizando encontros, apetrechando bibliotecas, apostando na formação de bibliotecários, apoiando projetos das BE/CRE e das Bibliotecas Municipais, além de estimular programas de edição de livros. Em 1996, os ministérios da Educação e da Cultura criaram o programa “A Rede de Bibliotecas Escolares” (RBE), para que se projetasse a biblioteca escolar como local interativo, publicando, para o efeito, um relatório síntese intitulado *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, que permitia o intercâmbio de documentos, a requisição de apoio técnico especializado e a partilha de atividades de animação entre as bibliotecas escolares, ou públicas, da mesma zona geográfica. Esta iniciativa teve várias finalidades, como as de munir as Bibliotecas Escolares com uma nova vertente; elaborar um novo plano de desenvolvimento com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos, aperfeiçoar a representação da Biblioteca Escolar; rentabilizar o espaço a todos os membros da comunidade educativa (professores, alunos, funcionários). O relatório síntese *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1996: 5), atrás mencionado, considera ainda que:

A biblioteca constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as atividades devem estar integradas nas restantes atividades da escola e fazer parte do seu projeto educativo (...).

Em suma, a biblioteca escolar vem-se tornando num espaço inovador, que acompanha as mudanças vividas na escola, tendo presente o apoio ao currículo escolar, para desenvolvimento das competências digitais, promoção da leitura e das várias literacias.

A par destas iniciativas, salientamos, igualmente, o esforço dos professores, as suas práticas de leitura, na sala de aula, servindo-se, para o efeito, das obras aconselhadas por aquele programa de leitura (PNL). Com efeito, é do conhecimento geral que as escolas têm

abraçado muitos projetos⁷, sendo que as bibliotecas escolares têm realizado sessões de leitura com regularidade, convidando os professores a trazerem ali as suas turmas, de forma a aumentar os níveis de literacia dos alunos, entre muitas outras atividades.

1.A Leitura

Se em todos os projetos e estudos apresentados nesta tese, a leitura é um eixo de onde e para onde tudo converge, propomo-nos apresentar uma reflexão sobre a leitura e as práticas que lhe estão inerentes.

Não nos parece fácil uma definição de leitura unanimemente aceite, sendo que as várias definições podem ser agrupadas em três modelos de processamento da informação, que tentam explicar os comportamentos dos leitores nas várias situações: os modelos descendentes, os modelos ascendentes e os modelos interativos. Os ascendentes conhecidos como “bottom-up” (Rumelhart, 1994) remetem para um processamento sequencial e hierarquizado que parte da conversão dos grafemas em fonemas para os processos cognitivos como a compreensão; os modelos descendentes “Top-down” prevêm um processo inverso, sendo a tónica colocada nos conhecimentos, nas experiências e nas expectativas do leitor sobre o tema (Goodman 1970 & Smith, 1978). Quanto aos modelos interativos, Mitchell (1983), concilia as posições anteriores.

Goodman (1987: 16-17), porém, avança com um conjunto de estratégias inerentes ao ato de ler:

de Seleção leitor elimina a informação inútil e desnecessária patente no texto, ou seja, seleciona os índices textuais de acordo com a sua relevância para a compreensão textual;
Estratégia de Predição - o leitor utiliza todo o conhecimento de que dispõe, os seus esquemas, para antecipar o conteúdo do texto;

⁷ Passamos a apresentar os projetos levados a cabo pelas BE/CREs: “ALeR+” - o objetivo deste projeto é divulgar a leitura e integrá-la no projeto educativo da escola; “Biblioteca RBE” - este projeto visa promover a biblioteca escolar dentro da própria escola, dinamizando pontos com o currículo; “Escola. Escrita. Cinema.” - em 2011, os Ministérios da Educação dos países da Organização dos Estados Ibero-Americanos promoveram um concurso junto dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico no sentido de produzirem textos que dessem origem a guiões para a realização de certas metragens; “Ler em português” - este projeto integrou a Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento e o Plano Nacional de Leitura (PNL), no sentido de promover e trocar experiências entre alunos e professores portugueses e norte americanos; “Ler, é para já!” - o projeto tem como propósito elevar os níveis de literacia, no sentido de poderem ser úteis à qualificação profissional; “Melhores Leitores do Mundo [MLM]” - é um projeto que assenta no contrato de leitura e envolve o Plano Nacional de leitura (PNL); “Newton Oportunidades aLer+” - a Universidade de Aveiro dinamizou no seu concelho o projeto integrado “A fábrica centro de ciência viva”, que estendeu a todas as bibliotecas escolares; “Novas oportunidades aLer+” - tal como o nome indica este projeto dinamiza a leitura no Centro Novas Oportunidades (CNO). Teve como parceiros o Plano Nacional de leitura (PNL) e a agência nacional para a qualificação; “Todos juntos podemos ler” - em parceria com a direção de serviços de educação especial e apoios socioeducativos do ministério da educação, tem como principal objetivo a criação de bibliotecas inclusivas. Estes projetos podem-se consultar no site www.rbe.min-edu.pt/np4/projetos/

Estratégias de Inferência - o leitor infere o que não está explícito no texto
Lou apenas se explica mais adiante;
Estratégia de Confirmação - o leitor confirma ou refuta as suas antecipações
sobre o conteúdo do texto;
Estratégias de Autocorreção - são utilizadas para que o leitor reconsidere a
informação no caso das suas expectativas relativamente ao sentido do texto
não poderem confirmar-se.

Considera-se, assim, que a partir da década de setenta, a leitura começou a ser entendida como um processo cognitivo e cultural complexo, que requer aprendizagem, persistência e esforço (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997; Viana e Teixeira, 2002), que incorpora uma capacidade para ler o mundo de uma forma sofisticada e não ingênua (Freire, 1992; Mendoza Fillola, 1999 e Azevedo 2006).

Atrevemo-nos a afirmar que a leitura ganhou um valor multidimensional, significando que abarca as dimensões: i) informativa; ii) formativa; iii) socializadora; iv) lúdica; v) estética e cultural tornando-se uma prática indispensável no mundo em que vivemos. No nosso quotidiano, somos bombardeados, a toda a hora, por folhetos informativos, brochuras publicitárias, instruções que acompanham os aparelhos elétricos, imprensa, televisão, cinema, computadores, leitura de horários, consulta de lista telefónica, prescrições médicas, preenchimento de formulários e inquéritos entre outras situações diárias. Neste enquadramento, está-se em presença de uma leitura informativa, com carácter utilitário, funcional e até mais comum, que permite melhor integração de qualquer ser na sociedade mediática em que vivemos. Nesse propósito, corroboramos Cadório (2001:37) quando diz “o analfabeto funcional nos dias de hoje é um perdedor de uma cultura que cada vez mais implica a leitura.” De fato, a cultura do momento passa, para além do que afirmámos, pelas novas tecnologias, pelo manuseamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e obviamente, pelas Ciências de Informação. No que concerne à dimensão informativa, como o próprio nome indica, direciona o leitor para um aperfeiçoamento intelectual, permitindo uma maior velocidade leitora, ao adquirir maior fluência na língua. Assim sendo, eleva o nível de compreensão e potencia o sentido crítico face ao texto lido, suportando um aperfeiçoamento linguístico, fornecido pelo enriquecimento vocabular, semântico e sintático. Mas cremos, igualmente, que a informação não é suficiente pois, atualmente, vem-se confrontando os indivíduos com variada informação, exigindo-se-lhes a capacidade de conseguir transformá-la em conhecimentos, intervindo, de forma ativa, na sociedade onde se encontram. Tal capacidade socializadora do sujeito permite-lhe, assim, refletir sobre as sucessivas leituras efetuadas e consequente interpretação do que o rodeia. Com efeito, Furtado (2003: 34) refere que “a obra é memória, é forma de ter acesso à herança cultural”, o que significa que sem leitura não há verdadeiro acesso a tudo o que rodeia o ser humano, quer no presente, quer no passado.

Em suma, terminamos com os três pontos básicos necessários à aprendizagem da leitura encontrados em Viana e Teixeira (2002: 14):

1.1. Leitura e compreensão

Embora já abordássemos o conceito de leitura aliado à compreensão, pela importância que nos merece, uma vez que não há leitura sem compreensão, apresentamos os tipos de compreensão leitora encontrados em Magalhães (2006: 87-88):

Compreensão Literal: expresso o reconhecimento e memorização dos temas do texto, nomeadamente, as ideias principais, identificação das personagens, as sequências da narrativa. Contudo, o significado que o leitor consegue absorver assenta nas suas experiências e no seu background.

Compreensão interpretativa: o leitor tem de possuir capacidade interpretativa, isto é, terá de interagir com o texto, realizar novas inferências, assentes na reconstrução de significados com conclusões explicáveis.

Compreensão avaliativa ou crítica: o leitor tece opiniões e comentários pessoais em relação ao conteúdo do texto, analisando as intencionalidades do autor, recorrendo para isso, à sua criatividade e imaginação, o que implica já um leitor com um nível cognitivo bastante elaborado.

Compreensão de apreciação: permite verificar que transformações ocorrem no leitor enquanto lê o texto, ou seja que interação se estabelece entre o leitor e o autor.

Para que a compreensão leitora se observe nos sujeitos, é fundamental que o leitor seja capaz de extrair o significado do texto e, concomitantemente, construir o seu próprio metatexto (Irwin, 1986) pois se o leitor, ao ler um texto, não tiver os conceitos subjacentes à sua compreensão, limita-se a decodificar. Para Kintsch e Van Dijk (1978), assim como para Irwin (1986), a compreensão engloba os microprocessos, os processos integrativos, os macroprocessos, os processos cognitivos/afetivos, os quais, por sua vez, incluem os processos elaborativos e os metaprocessos. Os primeiros, microprocessos, são responsáveis pela compreensão da frase, englobando o reconhecimento das palavras e a relação entre elas. No que concerne aos processos integrativos, estes envolvem conexões e relações entre as orações e as frases e pressupõem relações conetivas e a compreensão das anáforas. No respeitante aos macroprocessos, estes são responsáveis pelas conexões globais que pressupõem a capacidade de selecionar o que é importante. Aqui é identificada a ideia principal, a utilização da estrutura do texto e o resumo. Por último, a atividade metacognitiva é aquela que guia e controla as atividades cognitivas. Neste cenário, é reconhecida a utilização da monitorização da própria compreensão, ou seja, o reconhecimento de erros ou as contradições encontradas no texto.

Giasson (1993) propõe o chamado modelo *contemporâneo da compreensão leitora* que engloba três componentes: Leitor - com estruturas e processos; Texto - com intenção do autor, com forma e conteúdo; Contexto - psicológico, social e físico.

Enquanto leitor, tem de ter em conta as estruturas, isto é, os seus conhecimentos e atitudes, sendo que os processos de leitura utilizados, se prendem com a habilidade leitora. O texto é um código escrito pelo autor que tem subjacente a sua intencionalidade: o conteúdo

encontra-se organizado segundo as suas ideias; a sintaxe e a semântica são ordenadas mediante o propósito desejado. O contexto influencia a compreensão do texto literário.

Outros autores se têm debruçado sobre a compreensão leitora. Destacamos Sweet e Snow (2003: 2) que sustentam a ideia de que há três elementos subentendidos na compreensão leitora, a saber:

- 1 - The reader who is doing the comprehending
- 2 - The text that is to be comprehended
- 3 - The activity in which comprehension is a part

Para melhorar a proficiência na leitura, Owen Barden (2009) sugere um modelo assente na discussão dos vários pontos de vista do texto literário escolhido: usar um tipo de linguagem e habilidades cognitivas de nível superior, recorrendo a inferências; a deduções; ter uma autoconsciência; não se limitar a uma compreensão do texto superficial, mas efetuar uma análise profunda. Nesta linha de pensamento, Smith (2010) opina que a habilidade interpretativa do leitor depende da interação estabelecida com os seus conhecimentos anteriores.

1.2. Leitura e motivação

Como já afirmámos anteriormente, a leitura apresenta, por conseguinte, o seu lado atrativo, pois, no que concerne ao prazer que a leitura confere, o leitor pode estabelecer uma relação lúdica com aquela, sentindo prazer no ato que pratica, podendo atribuir vários significados a uma expressão. Logicamente, serve igualmente de distração, em momentos de pausa e lazer no quotidiano dos sujeitos. Corroboramos Antão (1997: 13) quando defende que a leitura “(...) proporciona ao leitor a maior e mais rica fonte de aventuras, de imaginação e de experiências, uma vez que permite participar na recriação do texto no sentido de o usufruir.”. Nesta linha de pensamento, Sobrino (2000:30) opina que “o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem o pratica”, sendo que o leitor, ao conseguir usufruir da dimensão estética do texto literário, já poderá ser, de algum modo, considerado um indivíduo com hábitos de leitura, ao retirar do texto alguma da carga subjetiva que este transporta. Neste sentir, Cadório (2001: 429), já supracitado, reitera que a leitura permite ao leitor “um maior conhecimento, mais imaginação, autonomia, espírito crítico e uma maior consciência de si e dos outros”.

Mediante alguns pontos de vista apresentados, no que concerne à leitura e à sua envolvimento, saberá a escola despoletar o lado atrativo da leitura, tornando o ato de ler em momentos gratificantes e de fruição? Estarão as práticas letivas pedagogicamente adequadas, no sentido de formar leitores?

Dizem-nos Gisela Silva, Rita Simões, Teresa Macedo, Américo Lindeza Diogo e Fernando Azevedo (2009:17) que a palavra pedagogia significa:

(...) conduzir a criança com efeito, do ato ao efeito de conduzir emerge alguém que, tendo a seu cargo a função de orientação, deverá ser um bom conhecedor dos caminhos pedagógicos a percorrer, onde a criança, (...) possa ser levada ao enraizamento de certos dispositivos de modelagem.

Saberão os professores captar a sensibilidade das crianças, a sua imaginação e criatividade e envolvê-las na leitura?

São vários os autores que se têm debruçado sobre os vários tipos de motivação, sendo que esta pode ser intrínseca, extrínseca e de autoeficácia. Em Deci (1992), encontramos a motivação intrínseca como a realização de atividades de leitura pelo prazer que esta confere, sem se olhar para as consequências externas, mais particularmente as recompensas. Neste campo, encontram-se as leituras absorvidas pelos tempos livres. O mesmo autor refere que as ameaças podem diminuir a motivação intrínseca, levando os alunos a sentir que o seu comportamento está ser controlado. Nesta perspetiva, coloca-se a tónica na mobilização dos alunos, com atividades onde as pressões não sejam exercidas, cultivando-se, assim, o sentido da autonomia.

Quanto à motivação extrínseca, Deci (1992) aponta para o reconhecimento externo, recompensa ou incentivo. Embora diferente da motivação intrínseca, ambas se complementam e se correlacionam, como nos dizem Guthrie e Wigfield (1997).

No que concerne à motivação de autoeficácia, esta remete para o sentimento de posse a um objetivo exterior. Aplicando este conceito à leitura, Schunk e Rice (1993) referem que promover objetivos claros torna que as atividades de leitura apresentem mais progressos na sua execução, ou seja, os alunos com elevada autoeficácia não só apreendem estes campos como se fossem seus, como ainda encaram o percurso como sendo desafiador, trabalhando com afinco e usando estratégias cognitivas adequadas.

São várias as razões que podem levar os sujeitos a ler. Para Éveline Charmeaux (1975: 23), existem cinco razões para ler: ler por prazer; ler para se informar ou fazer algo com a informação, tratando-se de uma leitura rigorosa, objetiva e rápida; ler para encontrar uma informação, por exemplo, encontrar uma informação num dicionário ou numa enciclopédia; ler para seguir instruções, traduzindo-se a mensagem em atos; ler para aprender e refletir. A mesma autora observa que diferentes tipos de textos exigem processos e estratégias diferenciados. Assim sendo, remete para tipos de leitura que classifica consoante a abordagem exigida.

A leitura tipo distrativa é uma leitura extensiva, fluente que envolve a compreensão global; a leitura superficial remete para a apreensão da ideia principal do texto. Quanto à leitura cuidadosa, esta serve para encontrar uma determinada informação. Embora rápida, é uma leitura orientada e controlada. Finalmente, a autora apresenta-nos a leitura intensiva, conhecida como a técnica SQ3R engloba os seguintes passos: sondar o texto, questioná-lo, lê-lo, recitá-lo e no final revê-lo.

Mas a motivação para a leitura pode ainda depender de crenças e valores. Vejamos, a esse respeito, Vítor N. Bártolo (2004: 146-147):

Crenças acerca do eu - os alunos podem sentir-se motivados para a aprendizagem da leitura, quando constroem uma consciência de si como leitores e escritores e em simultâneo acreditam que são competentes na leitura e na escrita;

-Crenças acerca da literacia - os alunos podem estar motivados para a -se aprendizagem quando veem esta atividade como intrínseca e pessoalmente valiosa, como tendo a haver com os seus próprios objetivos, e compreendem que a leitura está relacionada com a informação e compreensão (construção de significado);

-Relações com a comunidade de apoio à leitura - os alunos podem estar motivados para aprender a ler quando experienciam os ambientes de aprendizagem como locais onde podem perseguir interesses pessoais ou sociais; (...) onde as suas ideias ou ações «literárias» são tomadas seriamente, quando estes ambientes são ricos em textos e ideias e permitem interações estimulantes entre colegas, professores e pais; (...) quando têm períodos de tempo para praticar leitura e escrita significativas; quando os membros da sua escola, família e sociedade colaboram em atividades pessoais e socialmente significativas.

No processo de leitura, é fundamental que o texto literário desperte interesse no leitor e que o ligue por uma questão pessoal, pois, segundo Marina e Válgoma (2007: 67), “o desejo de fazer qualquer coisa depende do atrativo que essa ação revele”. Além disso, a leitura deve despertar “afeto, atitude e motivação” pessoal, como atestam os autores (Guthrie & McCann, 1997; Solé, 2000: 79; Bártolo 2004: 143; Curran & Smith, 2005: 186; Sipe & McGuire, 2006: 10-12). Eis algumas receitas mágicas para motivação da leitura, apresentadas por Marina e Válgoma (2007: 73-74):

Primeira receita mágica: Contagiar os nossos entusiasmos por meio de uma poética apaixonada e tenaz;

Segunda receita mágica: Aproveitar a tendência que têm os seres humanos para imitar as condutas que veem, e em especial as pessoas de quem gostam, admiram ou pelas quais desejam ser aceites;

Terceira receita mágica: Usar o estabelecimento de metas e recompensas. Os seres humanos tendem a repetir os comportamentos que são premiados. As recompensas têm que ver com os grandes anseios e necessidades das pessoas, sentir-se queridas, progredir, ampliar as próprias possibilidades, ser aceites pelo seu grupo;

Quarta receita mágica: Fomentar a aquisição de hábitos, que são grandes provocadores de desejos. Graças a eles podem educar as nossas preferências;

Quinta receita mágica: Mudar o sistema de convicções acerca de uma atividade.

O papel do professor, enquanto mediador, é procurar sensibilizar os alunos na escolha de leituras fascinantes, que estimulem o prazer para, mais tarde, procurarem leituras semelhantes. A este propósito, Williams e Bauer (2006: 21) disseram:

When highly qualified teachers and library media specialists value children's literature and know how to locate and use it effectively in collaboration with students, an environment where children learn can be created.

Terminamos com Fernando Azevedo (2007: 153-154) que refere que, “democratizando o acesso ao livro e à leitura”, conseguem-se formar cidadãos motivados para a leitura, e, desta forma, constituir “comunidades leitoras mais ativas e culturalmente comprometidas.”

Para além do que temos vindo a afirmar, outros aspetos podem ser tomados em conta no desenvolvimento do imaginário da criança.

Dado que o nosso trabalho tem por finalidade desenvolver as estruturas literárias e literárias dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, entendemos, igualmente, que estas se inserem no desenvolvimento do imaginário, ou seja que também este pode estabelecer pontes com a motivação para a leitura, desenvolvendo um cenário aprazível para todas as crianças, sendo, desde logo, nossa intenção mostrar que há obras que usam uma pluralidade de códigos (icónicos, estilísticos e semântico-pragmáticos), portadores de multivalências semiótico-discursivas e simbólicas, em nosso entender adaptáveis à realidade desse ciclo de ensino. Aliás, Ernest Cassirer (1994: 251) retrata a importância do processo simbólico sempre presente na linguagem, ao longo dos tempos:

A humanidade não poderia começar com o pensamento abstrato ou com uma linguagem racional. Tinha de passar pela era da linguagem simbólica do mito e da poesia. As primeiras nações não pensavam por conceitos, mas por imagens poéticas; falavam por fábulas e escreviam em hieróglifos.

Por conseguinte, ao defendermos, no 1º Ciclo do Ensino Básico, o estudo de certos textos de potencial receção leitora infanto-juvenil, numa conceção que reclama a presença de textos autênticos em sala de aula de acordo com uma visão que vai para além do manual escolar, importa termos em conta os critérios que presidem a essa seleção.⁸

2. Textos de Potencial Receção Leitora Infanto-Juvenil: encontros e desencontros

Remontando a um passado longínquo, que se perde na memória dos tempos, era o velho «sábio» da família que contava oralmente contos, provérbios, lendas, canções, adivinhas, lengalengas, rimas, trava-línguas, quadras, sendo as crianças e os adultos os seus interlocutores, os quais se maravilhavam a ouvi-lo atentamente, ao serão, acontecimento confirmado por Phillipe Ariès (1981) e Peter Burke (1995), historiadores que Ricardo Azevedo no artigo “Texto de potencial recepção infanto-juvenil: origens, visões da infância e certos traços populares”, faz referência. Este autor, entre outros, considera que as origens da literatura infanto-juvenil remontam ao séc. XVII e que os textos lidos às crianças comportavam, para além da natureza de entretenimento, também uma dimensão pedagógico-

⁸ O Plano Nacional de Leitura apresenta uma panóplia imensa de ofertas. Porém, entendemos poder fazer uma seleção baseada em estudos considerados relevantes na panorâmica nacional e internacional.

didática, em larga medida fundamentada em valores cívicos. O autor supracitado refere a pesquisadora francesa Denise Escarpit (1981), que nega a existência de livros para crianças antes da obra *Orbis Sensualium Pictus* (1658), escrita por Comenius, com a finalidade de ensinar latim a partir da observação de imagens.

Natércia Rocha (1984: 17-23) estabelece uma ligação entre a criança e o livro, dizendo que a leitura é vista como um “ato individual e íntimo”, em que cabe ao leitor a tarefa de dissecar a informação contida no texto, contando exclusivamente com as suas vivências e o seu “coeficiente individual” ao invés de antigamente, em que o contador de histórias, ao narrar a sua história, exercia um ato individual e os ouvintes recebiam-na como um ato coletivo, mediante o sentir de cada um. Enquanto a criança faz a sua própria leitura, tal ação permite-lhe sonhar, imaginar, sentir-se criativo “*como os autores, com os autores*”⁹. A mesma autora alude a Georges Jean (1979), que, na sua obra, alerta para os perigos que os audiovisuais poderão acarretar, trazendo problemas à imaginação da criança, porque o produto está pronto a ser consumido, uma vez que já foi pensado, imaginado e construído.

Vejamos como a autora disserta acerca da história da literatura infanto-juvenil no nosso país. No limiar do século XIX deu-se grande importância às máximas morais, quer de índole religiosa, quer cívica. Assim, em Portugal, João de Barros (1539) escreveu o livro *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* e surgem os catecismos, os abecedários e as gramáticas, com o intuito de ensinar a religião cristã e, em simultâneo, fazia-se a aprendizagem da leitura. Também o tom moralizante é uma evidência, manifestada em fábulas, contos morais e filosóficos. As personagens personificadas e antropomórficas assumem um papel normativo, graças às quais o leitor aprenderá todos uns ensinamentos, que lhe permitam manifestar uma vida social aceitável, segundo as regras vigentes. Ainda, hoje, *As Fábulas de La Fontaine* constituem material escolar, usado na nossa sala de aula, havendo ainda a destacar as fábulas de Esopo e de Fedro.

Diz-nos a autora que, desde a invenção da imprensa até ao momento atual, um longo percurso decorreu, tendo-se assistido, durante o século XIX, a grandes transformações, nomeadamente um acentuado crescimento de produção editorial em Portugal, visto as famílias passarem a ter mais hábitos de leitura. A esse propósito Natércia Rocha (1984: 44) afirmou:

Se os adultos passam a ler mais, as crianças logo lhes seguem o exemplo nas famílias onde o livro se tornava um objeto cada vez mais comum; também o jornal, veículo de divertimento e instrução, se ia arreigando nos hábitos das camadas até então mais afastadas das manifestações de cultura.

⁹ Os itálicos são da autora.

A partir de 1833, os livros apresentam-se mais direcionados para um público jovem, surgindo no mercado de vendas diversas coleções e jornais, a saber: *Biblioteca Rosa Ilustrada*, *Biblioteca de Educação e Ensino*, *Biblioteca Ilustrada de Instrução e Recreio*, os jornais «*Amigo da Infância*» e «*Jornal da Infância*».

Para José António Gomes (1997: 12), havia dois fatores determinantes: por um lado, neste século, escreveu-se muito para o público mais jovem, surgindo muitas traduções, em paralelo com autores portugueses que publicaram obras de grande prestígio. Encontramos nestas obras intenções subjacentes, sobretudo um determinado “didatismo”, sentindo-se a ausência do prazer que a leitura confere ao jovem, uma vez que há uma forte intenção por parte do adulto em incutir valores aos mais novos, numa tentativa de os ajudar a “formar o carácter e o intelecto”. Por outro lado, a partir da década de oitenta, surgiram os «clássicos» da nossa literatura para crianças, como *Lendas e Narrativas* de Alexandre Herculano (1850), o *Romanceiro* de Almeida Garrett (1843), etc.

O autor supracitado, José António Gomes, refere o papel desempenhado pela chamada Geração de 70, que se queixava da existência de uma parca literatura para público jovem. Esta Geração, de que fizeram parte, entre outros, Eça de Queirós, defendia que este tipo de livros carecia de ilustração e de qualidade gráfica e que os autores que os escreviam deveriam de ter em conta a faixa etária a quem as suas obras se destinavam. Eça fez transparecer, em determinados escritos, a convicção de que os textos teriam de provocar emoções, despertar sentimentos, suscitar divertimento de modo a motivar as crianças para a leitura, mantendo-as “imaginativas”, “inteligentes”, “vivas”, com o intuito de manter «vivas» as suas expectativas (Gomes, 1997: 14).

Segundo aquele autor (Gomes, 1997), já nos finais do século XIX, encontramos dois nomes de grande relevo na história do livro infantil em Portugal: Virgínia de Castro e Almeida, que nos premiou com livros como *Histórias* (1898), *O Príncipe Graciano*, *O Cavaleiro de Ouro*, *História do Fidalgo Ruivo e da Linda Violante* e Ana de Castro Osório, escritora empreendedora de novas correntes de pensamento e da “ «nova pedagogia» ” da época (Gomes, 1997: 32), que publicou contos, escreveu artigos sobre problemas de índole cívica e patriótica, apresentou trabalhos didáticos. De fato, Ana de Castro Osório introduziu nos livros escolares contos e rimas tradicionais, porque sabia que as crianças se deleitam a ouvir histórias, fazendo-as rir e sonhar. De entre as suas obras, destacamos as que a imortalizaram: *Para as Crianças* (1897-1899), bem como outras que a autora publicou, e que recentemente foram editadas, com os nomes de *Branca-Flor e Outras Histórias* (1990) e *O Esperto e Outras Histórias* (1991).

Já no início do século XX, continua Natércia Rocha, com o movimento republicano, a educação afirma-se, com uma nova legislação neste setor, contemplada na Constituição de 1911, determinando que o livro é “reconhecido como veículo por excelência para a divulgação do saber (...) combate ao analfabetismo (...)”. Também estiveram patentes projetos dirigidos para as crianças: “bibliotecas escolares, definição dos objetivos da educação, ensino primário gratuito e obrigatório” (Rocha, 1984: 44). Só no início do século XX, entre 1900 e 1911,

surgem jornais dirigidos para crianças, tais como «ABCzinho», «Notícias Miudinho», «Pim-Pam-Pum», «Correio dos Pequeninos», entre outros. Nos finais do século XIX e o começo do século XX, vários modelos se entrecruzaram e a exigência começou a aflorar. Os períodos das guerras mundiais vieram destronar os modelos anteriores, respeitantes a determinados modelos, quer de vida, quer de heróis e respeito pela criança. Por conseguinte, novos modelos surgiram, em todo o mundo, resultantes dos conflitos já mencionados, assistindo-se, assim, às transformações da vida das crianças e das famílias apanhadas pelas tramas das lutas. Além disso, os gostos pessoais foram-se alterando, manifestando uma não-aceitação desses modelos. Contudo, em Portugal, curiosamente, tentou-se preservar os modelos já existentes. Em meados do século XX, surgem nomes sonantes portugueses ligados à literatura infantil: Sophia de Mello Breyner Andersen com *A Fada Oriana* e *A Menina do Mar* (1959), Esther de Lemos publicou *A Menina de Porcelana e o General de Ferro* (1957) e *A Borboleta sem Asas* (1958); Ilse Losa editou *O Faísca conta a sua história* (1949), Ricardo Alberty escreveu *A Galinha Verde* (1957), entre outros autores.

Retomando a questão dos modelos, constatamos que jornais existentes, como os casos do «Mosquito», o «Diabrete», o «Lusitas», e, ainda, outros que poderiam ser citados, foram substituídos pelo «Fagulha», o «Camarada», o «Cavaleiro Andante», etc. Anos mais tarde, verificou-se que os jornais não se mantiveram indiferentes perante o público infanto-juvenil. De fato, a autora assinalou que, semanalmente, saía um suplemento no «Diário de Notícias», com orientação da escritora Alice Vieira, no «Diário», publicava-se, quinzenalmente, «O Pimpão», dirigido por José Jorge Letria e no «Diário Popular», coordenado por José de Lemos, «A página Infantil».

Em 1958, surgiram as bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, sendo este um projeto dinâmico já que é o livro que procura o leitor. Desta forma, qualquer cidadão conseguia aceder à leitura. As crianças consideravam as “«carrinhas»” desta Fundação “«a festa do livro»” diz-nos Natércia Rocha (1984:92), porque podiam escolher os livros sem orientação dos mediadores (pedagogo e família).

Não podemos deixar de referir que Ana de Castro Osório, citada por José António Gomes, abandona os princípios republicanos e abraça os do Estado Novo, dando grande ênfase aos contos de fadas. De fato, nas suas publicações, verificou-se que a pedagogia deu lugar às «tecnologias de obediência» (Gomes, 1997: 32), de acordo com os princípios que regiam o Estado Novo. Com a sua coleção de narrativas, designada *Pátria* (1936-1944), passou a ser um documento importante que serviu de propaganda ideológica ao regime ditatorial.

Também nesta era, aflora uma nova corrente intitulada neo-realismo que influenciou escritores como Sidónio Muralha, Alves Redol, Ilse Losa, Maria Rosa Colaço e Matilde Rosa Araújo. A literatura ganha um lado humorístico e crítico face à realidade social. Sidónio Muralha dá voz aos novos modelos de conduta social com os seus poemas: *Bichos, Bichinhos e Bicharocos* (1950), Alves Redol edita *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos* (1962), Maria Rosa Colaço com os poemas *Joaninha Avoa, Avoa* (1962).

Retomando Natércia Rocha, a autora refere que na década de 60 a escolaridade passou a ser obrigatória para ambos os gêneros, de 4 anos. No ano de 1964, a escolaridade foi alargada até ao 6º ano, e em 1968 começou a funcionar o Ciclo Preparatório de Ensino Secundário. Esta expansão fez com que os professores, nomeadamente os que lecionavam no Ciclo Preparatório necessitassem de diversificar as leituras e, como os alunos tinham períodos mais longos de contato com o livro, os docentes organizavam movimentos de biblioteca de turma e comemoravam o dia da biblioteca. O trabalho levado a cabo pela Fundação Calouste Gulbenkian, atrás mencionada, tanto em termos de biblioteca fixa, como itinerante, ganhou relevo, pelo fato de expandir a leitura àqueles que menos tinham acesso à cultura devido ao condicionamento das acessibilidades.

No que concerne aos leitores e não leitores dos séculos XX e XXI, Natércia Rocha (1984: 103) teceu ainda alguns comentários, dizendo que a expansão da leitura assentou em fatores anteriormente referidos, e que a literatura infantil recebeu fortes influências estrangeiras. Porém, no ano de 1974, devido ao 25 de Abril, as ascendências dominantes passaram a ter caráter interno. A seguir à Revolução, a UNESCO anuncia as comemorações «O Ano Internacional do Livro Infantil» (1974) e «O Ano Internacional da Criança» (1979). Nesta altura, os livros abordam temas específicos como a fome, a guerra, denunciam problemas sociais, temáticas ecológicas, etc.

A escola começa a convidar escritores e ilustradores para virem às escolas, estreitando, ainda mais, os laços entre o leitor e o autor, e consequentemente a leitura. Igualmente, a rádio e televisão têm apresentado programas ligados aos livros para crianças. O mesmo autor (Gomes, 1997) divulga nomes como Raul Brandão, João da Rocha e Afonso Lopes Vieira, ligados ao mundo da literatura para crianças, que fizeram parte das correntes simbolistas-decadentistas, neo-românticas e nacionalistas que serviram de inspiração às suas obras. Na era do modernismo português, contamos com a presença de Fernando Pessoa que editou diversos versos destinados às crianças, por exemplo, “Havia um menino”, “A Íbis”, “No comboio descendente”, “Levava eu um jarrinho”, “Pia, pia, pia...”, “Os poemas para Lili” e “O soba de Bicá”. Em José António Gomes (1997: 12) verificamos que as obras da atualidade denunciam preocupações das crianças, dos adolescentes e jovens. Assim, nos livros escritos para crianças encontramos temáticas ligadas às relações familiares, à amizade, iniciação à sexualidade, à sua autoafirmação, e no conteúdo o autor deixa vislumbrar o sofrimento vivido no século XX: o ambiente vivido pelas famílias provocado pela guerra colonial, em que os filhos ficavam órfãos e as mães viúvas, pela pressão da ditadura, o problema da emigração, o êxodo rural, a denúncia das desigualdades sociais e a abordagem da vida urbana.

No que concerne aos assuntos apresentados nos livros dirigidos aos adolescentes e jovens surgem temáticas ligadas ao racismo, problemas ambientais e ecológicos, preocupações sobre a SIDA e outras doenças, a droga, o desemprego, assim como a promoção do conhecimento de outras culturas, além de temas como o 25 de Abril de 74 e o Natal (Gomes, 1997; Sara Silva, 2009).

A par dos autores que compõem obras, também é importante destacar o papel dos ilustradores, que, suscitando fascinantes e curiosas veredas interpretativas, enriquecem o texto verbal, ajudando a visualizar descrições de lugares, de personagens, de ações que o autor deseja destacar. Neste sentido, Gomes (1997: 66-67) indica nomes como, por exemplo, Júlio Resende, Manuela Bacelar, João Botelho, Armanda Duarte, Álvaro Pessegueiro, José Pinto Nogueira, Fernando Vilas-Boas, etc.

Sara Silva (2009: 95) não se preocupou apenas com a enumeração de autores que se destacaram ao longo da história no âmbito da Literatura Infanto-Juvenil. Centrando a sua atenção, mais particularmente a partir do ano 2000, destaca nomes como Manuel Alegre, António Mota, Jorge Letria, José Saramago, Álvaro de Magalhães, Alice Vieira e Manuel António Pina. Porém, não podemos deixar de referir o que concluiu a autora:

(...) a revisão da bibliografia publicada no período de 2001-2006, permite concluir que continua a sobressair a tendência para a publicação de textos pertencentes (ou decorrentes/inspirados) ao património literário tradicional oral, tanto em forma narrativa como poética lírica (...)

Em jeito de conclusão, Mergulhão (2007: 331-332) apresenta alguns passos históricos considerados decisivos na mudança de olhar a literatura Infanto-Juvenil:

- I. Proclamação do Ano Internacional do Livro Infantil, em 1974 e do Ano Internacional da Criança, em 1979;
- II. A inclusão da disciplina de Literatura para a Infância nas Escolas do Magistério Primário e, mais tarde, nas Escolas Superiores de Educação;
- III. O alargamento da rede de bibliotecas públicas e, paralelamente, a revitalização das bibliotecas escolares;
- IV. O aparecimento de prémios literários atribuídos por entidades estatais, como a Secretaria de Estado do Ambiente, a Secretaria da Cultura, e ainda por editoras e fundações públicas ou privadas, como a Associação portuguesa de Escritores ou a Fundação Calouste Gulbenkian;
- V. O ressurgimento da secção portuguesa do IBBY (International Board on Books for Young People), com diversas nomeações à respetiva Lista de Honra;
- VI. As candidaturas aos Prémios Hans Christian Andersen;
- VII. O número crescente de jornadas, colóquios e congressos nacionais e internacionais dedicados à Literatura para a Infância e Juventude, promovidos por Universidades e Institutos Politécnicos;
- VIII. A publicação, a partir dos anos oitenta, de diversas Histórias da Literatura Portuguesa para Crianças;
- IX. O eclodir de uma crítica especializada que, em algumas publicações pedagógicas, jornais e revistas, promove a divulgação de textos para os mais novos e que adquire maior pujança com a publicação periódica de revista *Malasartes* (1999);
- X. O surgimento, nos anos noventa, de uma produção crítica e ensaística de grande qualidade, em alguns casos resultante de investigações académicas sobre a Literatura para crianças.

Desde cedo, as crianças partilhavam a vida dos adultos, sendo que este património oral se destinava, sobretudo, como diz Aguiar e Silva (1981: 11), “a educar e a satisfazer ludicamente as crianças”. Aliás, o mesmo autor, tal como Manuel Araújo (2008:10), defende a ideia de que a génese do texto de potencial receção infanto-juvenil oral transporta uma forte simbologia de crenças, rituais religiosos e mitos, que já há muito se perderam no tempo,

designando estas origens de “arte de memória” (Aguiar e Silva) e de “idade oral do mito” (Manuel Araújo).

Não falando apenas no caso português, debruçamo-nos ainda em Elisa Carvalho (2005), para quem o texto de potencial recepção infanto-juvenil, em França, ganhou internacionalização no séc. XVII, com autores como Charles Perrault (1628-1703), Fénelon (1651-1715) ou Jean de La Fontaine (1621-1695), que se tornou um clássico da Literatura Infantil que, ainda atualmente, acompanha a leitura das nossas crianças em manuais. Devemos referir também Mme. D’Aulnoy que presenteou a literatura com as suas obras *O Delfim* e *A Bela dos Cabelos de Ouro*. No decorrer do séc. XVIII, o panorama literário europeu vê surgir *Robinson Crusóé* do autor Daniel Defoe (1660-1731) e *As Viagens de Gulliver* de Jonathan Swift (1667-1745). Estas duas obras, escritas para adultos, rapidamente se tornaram em leituras adaptadas pelas crianças. A este propósito, a escritora Cecília Meireles (1984: 97) referiu que “a Literatura Infantil, em lugar de ser a que se escreve para crianças, seria a que as crianças leem com agrado”. Destaque para as obras *A Fada das Ameixas* e *A Bela e a Fera* de Mme. Leprince de Beaumont (1711-1780). Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1990: 111-123) referem, num artigo intitulado “Literatura Infantil, espelho da alma, espelho do mundo”, que durante o séc. XIX se assiste à publicação de obras, que ainda hoje são lidas pelas nossas crianças, tais como *O Patinho Feio*, *O Soldadinho de Chumbo*, *A Pequena Vendedora de Fósforos* ou *A Pequena Sereia* do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875). Constatámos a existência de autores e obras que se perpetuaram nos tempos até hoje, como o caso, na Alemanha, dos irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), com as obras *Contos Populares* e *Lendas Alemãs*; da escritora inglesa Frances Hodgson Burnett, que deixou a obra *O Pequeno Lord*, o famoso Carlo Collodi com o célebre livro *Pinocchio*, as obras de Júlio Verne *A Volta ao Mundo em 80 Dias* e *Vinte Mil Léguas Submarinas* e o grande escritor Antoine de Saint-Exupéry, com o livro *O Príncipezinho*, posteriormente aproveitados no mundo do cinema e da televisão. Para além destes nomes, encontramos, igualmente, outros como Charles Dickens, autor do livro *David Copperfield*, a Condessa de Ségur, com, por exemplo, *As Meninas Exemplares*, *Memórias de um Burro*, *Que Amor de Criança* ou *Sofia, a Desastrada*. É de lembrar Mark Twain, que publicou *As Aventuras de Tom Sawyer*, Lyman Frank Baum, com *O Feiticeiro de Oz*, também aproveitado no mundo do cinema, tal como outros atrás mencionados. É ainda de referir nomes como Otávio Feuillet que se imortalizou com o livro *Polichinelo*; Tchekov com *Álbuns de Contos-Russos*, Maurice Maeterlink com o livro *Pássaro Azul* entre muitos outros. José António Gomes (2007: 5-7) recorda que, entre 1900 e 1930, as bancas de vendas se encheram de revistas de banda desenhada (BD) e livros de aventuras, que se destinavam a um público mais jovem, considerando-se, por isso, como também pertencentes ao domínio da Literatura Infantil. Aliás, João Miguel Tavares (2007: 114)¹⁰, na conferência que proferiu no decorrer do “XVII dos Encontros de Literatura para

¹⁰ Mais adiante nesta tese, outras referências a esta conferência serão feitas, aludimos a autores como João Miguel Tavares, Fernando Pinto do Amaral, Isabel Pires de Lima, Maria Miranda, Manuel Patrício e Luís Fernando Veríssimo.

Crianças”, valorizou a BD, dizendo “tratar-se de uma arte completa que ensina a ler, que ensina a ver, graças à sua admirável galeria de onomatopeias”. Estamos de acordo com o autor porque a banda desenhada (BD) desenvolve várias competências ao despontar inúmeras sensações. Através desta, potenciam-se os campos da imaginação e do sonho tão necessários ao crescimento das crianças e até dos adultos. Como refere o autor, trata-se de “uma porta aberta para o reino da imaginação, porque compete a cada um de nós preencher os espaços brancos que existem entre cada vinheta”. Defende a teoria de que a banda desenhada (BD) “é uma arte complexa”, na medida que, quando se lê um livro destes, encontramos “uma imensidão de códigos, um exército de detalhes só ao alcance de quem sabe ver e as crianças sabem ver” (Tavares, 2007: 114).

No que respeita ao caso português, José António Gomes (2007:5-7) assinala a presença, nas primeiras três décadas do século XX, de escritores como Aquilino Ribeiro, Carlos Selvagem, António Sérgio, entre outros, que defendem uma literatura de qualidade digna de crianças, sem fins moralizantes e educativos, valorizando o estético e privilegiando o lúdico. Durante o século XX, destacam-se escritores de prestígio como Maria Rosa Colaço, Maria Alberta Menéres, Alice Vieira, António Torrado, Sidónio Muralha, Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner, Ana Maria Magalhães, Isabel Alçada, e outros mais que poderiam aqui ser lembrados, que escreveram várias colecções de livros infantis e juvenis. A propósito da autora Sophia de Mello Breyner, Fernando Pinto do Amaral (2007:55), na comunicação que expôs no “XVII dos Encontros de Literatura para Crianças”, recordou a autora mencionada, proferindo que começou a escrever para um público especificamente infantil. Sublinha que a escritora nunca enfatizou a linguagem no seu discurso, empregando “palavras simples, claras, limpas (...) não são os textos que devem descer a um nível infantilizado da linguagem, mas sim as crianças que devem ser capazes de aceder à linguagem dos textos”, enriquecendo os campos lexical, semântico e morfosintático, num continuado processo de aprendizagem. O mesmo autor (Amaral, 2007:56) classifica as histórias de Sophia de Mello Breyner como “verdadeiras narrativas de aprendizagem” de leitura, de partida à descoberta do mundo que rodeia as crianças, proporcionando interação e a forma como ela interage com esse mundo. Galvaniza a ideia que “quando uma criança penetra num texto de Sophia e o absorve, nunca sai igual à criança que entrou”. O autor supracitado (Amaral, 2007:53) apresentou o seu ponto de vista sobre literatura opinando que:

a melhor leitura nunca tem um destinatário certo ou restrito. Mesmo quando os textos se desencadeiam a partir da vontade de atingir uma categoria específica de leitores (...) desde o momento em que são publicados e lidos por outras pessoas, podem atingir novos e inesperados destinatários de todas as idades - as suas palavras passam a viajar sem rumo certo e pertencem a quem as leu.

Ângela Balça (2008:1), no artigo que escreveu intitulado “Literatura Infantil Portuguesa - de temas emergentes a temas consolidados”, cita que, na década de 70, os nossos governantes começaram a mostrar sinais de interesse pela Literatura Infantil, sendo

prova disso os prêmios atribuídos neste campo: “Prêmio O Ambiente no Texto de potencial recepção infanto-juvenil”, “Prêmio Ano Internacional da Criança” ou o “Prêmio de A autora, Natércia Rocha (2001:100) atesta que:

As questões da leitura e do texto de potencial recepção infanto-juvenil são encaradas com um novo olhar pelos responsáveis pela educação, uma vez que se introduziu, nas Escolas do Magistério Primário, o estudo da literatura para a infância e que a Direção Geral do Ensino Básico organizou colóquios nesta área e procedeu à compra anual de livros infantis, que distribuía pelas escolas do ensino primário e pelas diversas bibliotecas escolares. No mesmo artigo, Ângela Balça (2008: 1) escreve que, a seguir ao 25 de Abril de 1974, com a abolição da censura e da ditadura, despoletaram novos temas na Literatura Infantil, considerados temas emergentes, ligados à atualidade, que, com o passar dos tempos, se tornaram temas consolidados, bem visíveis em textos literários nos manuais escolares e nas obras publicadas. Os temas abordados dizem respeito a questões ambientais, políticas, multiculturais, sociais, económicas, ecológicas e estéticas.

Patrícia Gonzaga e Geraldo Francisco dos Santos (2011: 1) redigiram um artigo designado “Texto de potencial recepção infanto-juvenil, desenvolvendo a criança para a vida” e nele citam Bettelheim (1980), cujo autor assegura que a criança em contacto com um texto literário de qualidade consegue desenvolver o sentido crítico e reflexivo, adquire traquejo para indagar, opinar, escutar e estruturar o pensamento. Os mesmos autores (Gonzaga e Santos, 2011:2) consideram que a expressão hipercodificada “Era uma vez...” remete, desde logo, a criança para um certo tempo e um certo espaço que estimula a criança a penetrar num mundo maravilhoso, e, a este propósito, citam Vera Aguiar (2001: 80-81), a qual afirma:

A magia e o encanto que os contos de fadas transmitem até hoje estão no fato de que eles não falam a vida real, mas à vida como ela ainda pode ser vivida, apresentando situações humanas possíveis ou imagináveis (...) os contos não se prendem a contingência do real e veiculam mais de uma significação. Assim, a criança encontra na literatura respostas às questões vividas e as dúvidas típicas de sua faixa etária (De onde vem? Quem imitar? É filho legítimo ou não? ...)

Muitas das vezes, a criança identifica-se com o herói da narrativa, pela forma como se movimenta em cena e contorna os seus obstáculos, as provas a que fica sujeito, as tarefas a realizar ensinando-a a ultrapassar também as suas barreiras e a resolver os seus conflitos internos. Nesta perspetiva, Azevedo (2003) considera que os contos para a infância oferecem estímulos que promovem a comunicação com os outros, tendo como finalidade dar respostas a questões que a criança precisa.

Retomando o balanço do que se fez nas décadas de 60 e 70, verificamos ter aumentado o número de livros de literatura de recepção infantil publicados, devido à crescente alfabetização das crianças, mas também pelo baixo custo dos livros, pela abertura de bibliotecas públicas e escolares, fatores que contribuíram para a sua divulgação.

No colóquio apelidado como “XVII dos Encontros de Literatura para Crianças”, Isabel Pires de Lima (2007:16), na intervenção que fez, recorda que a literatura para a infância

obedece a três características: ter simplicidade, sem porém tal ser sinónimo de “simplificação”, possuir “Ousadia Poética”, e, ainda “Comunicação Adequada”. A mesma autora remete para a leitura enquanto “Arte”, ao despontar quer emoções, quer afetos. No que concerne à importância do texto literário na formação das crianças, considera-o um meio proporcionador de “um exercício criativo”, um tesouro que se pode desvendar. Nesta perspetiva, veja-se a afirmação da autora:

A literatura é como um baú recheado em várias caixinhas com tesouros lá dentro. E depois levar cada criança a descobrir uma chave. A sua chave. Que a acompanhará pela vida fora, dando-lhe apetrechos para ir construindo sempre mais chaves e novas chaves.

2.1. Literatura Infanto-Juvenil: reflexões em torno do conceito

Isabel Pires de Lima (2007: 16) questiona-se, recorrendo a Pennac (1997), sobre como conseguirão os mediadores (pais, educadores e professores) fazer entender o prazer de ler, dissipando o carácter obrigatório da leitura aos alunos. Esta questão deixa-nos a pensar se o que se tem vindo a fazer, a esta parte, estará a surtir efeito e se realmente nos encontramos no caminho certo na promoção da leitura.

Após uma breve retrospectiva acerca das raízes da literatura, passamos, no imediato, à problemática que envolve a literatura de receção infantil, galvanizando determinadas questões: “o que é o texto de potencial receção infanto-juvenil?”, “será que o texto de potencial receção infanto-juvenil faz parte das chamadas literaturas orais e marginais?”; “poder-se-á considerar o texto de potencial receção infanto-juvenil um texto literário que se rege segundo as regras rígidas do cânone literário?”; “que tipo de legitimidade confere o texto de potencial receção infanto-juvenil?”; “o que é a competência leitora?” A estas e outras questões que possam surgir, tentaremos dar resposta no escopo da nossa tese.

De fato, faz todo o sentido perceber o conceito de texto de potencial receção infanto-juvenil. Todavia, afirmamos que não será tarefa fácil, na medida em que os autores não se entendem sobre esta problemática, pois cada um defende a sua perspetiva. Seguramente, todos eles contribuem com as suas teorias e correntes de pensamento para que possamos entender melhor alguns contornos. Opinamos Cecília Meireles (1984: 20) quando cita:

Evidentemente, tudo é uma literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera especialmente «do âmbito infantil». São as crianças, na verdade, que o delimitam com a sua preferência. Costuma-se classificar como Texto de potencial receção infanto-juvenil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas leem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, um texto de potencial receção infanto-juvenil «a priori», mas «a posteriori».

Nesta autora, pressentimos o conceito de texto de potencial recepção infanto-juvenil aliado às preferências das crianças, atribuindo-se a estas um privilégio relacionado com as escolhas que fazem.

Consideramos, igualmente, propositado divulgar o pensamento de Ana Maria Machado e Graciela Montes (2003: 18) acerca desta questão:

Es un absoluto desperdicio aprender a leer solo para leer manuales de instrucciones y guías de autoayuda. Todo ciudadano no tiene derecho a poder acceder a la literatura y descubrir y compartir una herencia humana común. El placer de leer no significa solamente encontrar divertida una historia o seguir las peripecias de una trama atractiva y fácil; además de los placeres sensoriales que compartimos con otras especies, existe un placer puramente humano: el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, cuestionar, en fin, unir y confrontar ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos hacia ese territorio de refinados placeres.

Nestas autoras, encontramos a necessidade de procurar nos textos algo mais do que aquilo que parecem oferecer-nos. As autoras apontam como fundamental os textos interagirem com o leitor, obrigando-o, constantemente, a interrogar-se e levando-o para a construção dos espaços em branco que todo o texto contém. Esta perspectiva está igual no autor que a seguir se apresenta.

De fato, Mendoza Fillola (1999:11) considera que:

el Texto de potencial recepción infanto-juvenil y Juvenil es un conjunto de producciones de signo artístico literario, de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias-también con producciones de otros códigos semióticos-a las que se tiene acceso en tempranas etapas de formación lingüística y cultural.

Ora, parece-nos que a literatura de recepção infantil, ao ser palco de contestação por parte de alguns autores que a consideram como uma literatura menor, vê mesmo negada a sua existência. Fernando Azevedo (2006), na sua obra *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*, cita investigadores que opinam sobre esta matéria, como os casos de Gemma Lluch (2003), que diz ser uma literatura que se afasta dos padrões instituídos pelo modelo canónico, tendo uma aproximação com o sistema semiótico literário, e de Peter Hunt (1994: 8-9), defensor de que a literatura de recepção infantil sente dificuldade em se autoafirmar no que concerne à sua legitimação, comparada com a literatura erudita, apelidada de literatura maior.

No XVII Encontro de Literatura para crianças, e seguindo a perspectiva atrás mencionada, a conferencista Maria Miranda (2007: 149) referiu que:

(...) a literatura para crianças era vista como o parente pobre da chamada Grande Literatura, sendo os seus autores olhados pelos seus pares com a condescendência concedida aos que se contentam com o estatuto de uma certa menoridade, a abertura proporcionada pela Revolução de Abril favoreceu a curiosidade e a reflexão sobre os mais diversos temas, incluindo os temas ligados ao mundo da criança, tendo-se assistido, entre os finais dos

anos setenta e o princípio dos anos noventa a um boom da literatura dedicada aos mais novos.

Juan Cervera (1991: 10) interroga-se quanto a esta querela sobre a legitimidade da literatura infanto-juvenil, minimizando-a: “bastara con que exista un conjunto de obras artísticas que tengan como «destinatário» al niño para que podamos hablar legitimamente de texto de potencial recepción infanto-juvenil”. No que concerne à «identidade receptora» do texto de potencial recepção infanto-juvenil, as autoras Machado e Montes (2003: 91), já citadas, escreveram “la literatura infanto-juvenil debería ser, en rigor, aquella literatura que puede ser leída también por los niños. Entonces, sería la literatura que incluye a los niños y no la que excluye a los adultos”.

No que diz respeito ao seu valor diferenciado, Góes (1984: 1) questiona: “Existe uma literatura de potencial recepção infanto-juvenil propriamente dita? Em caso afirmativo, como deve ser conceituada?”. Encontramos obras literárias destinadas a público mais jovem, e, deste modo, poder-se-á considerar literatura de recepção infantil, desde que contenha as exigências que lhe são próprias. Recordemos que as nossas crianças liam livros clássicos: lendas, contos de fadas, histórias de cavalaria, entre outros, não tendo estas um público específico. Neste sentir, Aguiar e Silva (1981: 14) considera o livro uma espécie de “laboratório linguístico”, contribuindo para o enriquecimento da competência linguística e comunicativa da criança. Efetivamente, a literatura de recepção infantil promove o desenvolvimento linguístico no domínio do campo lexical, semântico e morfológico, refere aquele autor. Bravo-Villasante (1977: 11) valoriza a literatura de recepção infantil, explicando:

Quando se pensa que a quarta parte da vida de um homem pertence à infância e à juventude, não é possível desprezar a texto de potencial recepção infanto-juvenil e juvenil, sobretudo quando essa literatura produziu obras ou determinou correntes culturais de um interesse enorme.

Também no encontro organizado pela Fundação, já mencionado, Manuel Patrício (2007: 34) não descurou falar deste conceito, lançando um desafio a todos aqueles que preferem “falar de Literatura com Potencialidades de Percepção pelas crianças em vez de Literatura para Crianças, para já não falar de literatura de potencial recepção infanto-juvenil”. Nesse mesmo encontro, Luís Fernando Veríssimo (2007: 70) afirma que:

A literatura de potencial recepção infanto-juvenil desrespeita qualquer tipo de fronteira (...) talvez seja a literatura mais avançada que existe, mais de vanguarda que existe, porque é uma literatura que, ao mesmo tempo, se apropria da forma mais antiga de literatura, que é a lenda, a lenda folclórica, a lenda tribal e dos mitos antigos. Também (...) ao mesmo tempo, parece tudo o que viria a ser a literatura de vanguarda, o surrealismo, o realismo fantástico.

Atualmente, na escola, o professor socorre-se de um diálogo intercultural, refletindo sobre o multiculturalismo e interculturalidade¹¹. Têm-se publicado, em grande número, livros que buscam despertar e captar a atenção dos mais novos, no sentido de os sensibilizar e mobilizar para estas questões. Nestas publicações surgem meninos de outras cores, personagens imigrantes, situações de racismo, de tolerância, apelando implicitamente à valorização da diferença e a uma forte integração do Outro, vindo ao encontro das reflexões de Ângela Balça (2008, 2010), já citada.

Cremos, assim, que levados ao contexto pedagógico, este tipo de materiais proporcionarão ao professor um diálogo intercultural com os seus alunos, privilegiando-se a importância do livro como um instrumento de enriquecimento acerca dos valores, tradições, hábitos e costumes, fauna, flora e convicções, numa perspetiva não apenas local mas igualmente universal.

Para promover o livro e a leitura, Azevedo (2006) responsabiliza o adulto, enquanto mediador, para que assuma um papel preponderante na escolha dos mesmos. O contacto da criança com o texto literário proporciona-lhe um relevante *input* linguístico, que lhe permite alargar o vocabulário ativo e passivo, conhecendo melhor a estrutura sintática e semântico-pragmática da sua língua.

As orientações do Currículo Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico (1998) apontam no sentido da introdução de leitura de obras integralmente, aumentando a extensão e complexidade do texto, de acordo com o ano de escolaridade e com a «enciclopédia do aluno». Porém, repetimos não é fácil seleccionar as obras consideradas mais adequadas.

2.2. Intertextos, cânone e seleção de obras

No que à didática diz respeito, a escola atual vem exigindo uma perspetiva voltada para o sujeito leitor, assim como uma perspetiva psicológica, centrada nos processos cognitivos, com carácter construtivista. A didática como parte importante e integradora da literatura inclui a leitura de textos juvenis e infantis, bem como de textos que não constituem o cânone legitimado pelos programas, mas outros que, por se destacarem nas leituras dos seus recetores, merecem a atenção dos professores, como vem alertando Azevedo (2009). Aliás, o conceito de texto na sua plenitude abarca, na atualidade, textos técnicos e documentos autênticos do quotidiano que caracterizam a cultura juvenil como refere Garcia (1994). A somar a tudo, a internet ou a chamada literatura eletrónica veio também trazer uma nova marca conceptual, onde o conceito de hipertexto marca presença.

Que tipo de textos seleccionar então? Cecília Meireles (1984: 35) conferiu uma certa dose de autenticidade e até atualidade ao conceito de cânone quando escreveu:

¹¹ Para tal basta consultar o livro de Pires e Morgado onde apresentam uma panóplia de obras presentes no PNL e que têm sido exploradas nas escolas.

Os livros que hoje constituem a *biblioteca clássica* das crianças foram selecionados por elas. Muitos não traziam, inicialmente, esse destino; outros, que o traziam, foram postos de lado, esquecidos. Ainda outros, envelheceram: serviam ao leitor de uma época, não ao de todas as épocas. Falta-lhes eternidade é um sonho mais vigilante, se não em termos divinos, pelo menos em humanos: reconhecer a continuidade do nosso destino na terra; sentir perpetuada esta interminável família humana, aconchego semelhante ao da enumeração bíblica, em que nos encontramos idênticos, desde sempre, para sempre, em nossas fraquezas e virtudes.

À criança parece ser dada um outro protagonismo, tornando-a capaz das suas escolhas, das suas opções, dos seus desejos. Ora, a constituição do cânone inclui marcas de referência da comunicação ao nível intersubjetivo e intradiscursivo. É sabido que o texto literário goza de prestígio, de valor histórico, que remonta a um passado e que se perpetuará no tempo, como afirma Frank Kermode (1998), possuindo, até certo ponto, uma natureza que poderíamos apelidar de livro *sagrado*.

A constituição de um cânone literário de recepção infantil é, em larga medida, o fruto de um património de uma memória colectiva, e, como tal, revela-se portador de saberes orais, de códigos culturais de uma determinada coletividade, baseada em códigos simbólicos e axiológicos.

Mas como se foi construindo este património coletivo?

Se recuarmos um pouco no passado, vemos que a etimologia do termo «cânone» deriva do grego. No início, significava uma espécie de vara com funções de instrumento de medida, sendo que, à posterior, sofreu certa evolução, designando padrão ou modelo a aplicar como norma relativa a uma obra ou a um autor. Refere Kermode (1998) que no séc IV a igreja cristã generalizou este termo aplicando-o à rejeição de determinados livros, em detrimento do sublime cânone bíblico, fechado e inalterável. Assim sendo, este conceito encontrava-se ligado à ideia de uma seleção restrita, materializada sobre forma de lista de textos ou de escritores com uma forte corrente clássica (Kermode, 1988).

Sabemos, hoje, que a influência da família e da escola são marcos decisivos para formar leitores que desenvolvam a prática da leitura ao longo da vida, como é atualmente exigível. O livro será um veículo de reforço afetivo entre a criança e os pais, educadores e professores. Efetivamente, consideramos que os pais são os primeiros mediadores: uma mãe que habitue o filho a ouvir uma história quando se deita, vai prepará-lo, de certa forma, a gostar de ouvir ler, sendo neste processo uma forte aposta para o aparecimento de um futuro leitor. Em simultâneo, a criança vai criando hábitos de leitura para si, podendo, com o tempo, ler em voz alta para o resto da família.

No que concerne à literacia familiar, Lourdes Mata e Patrícia Pacheco (2009) apresentam resultados de um trabalho realizado por Baker, Serpell e Sonnenschein (1995), efectuado com famílias de estratos sociais diferentes, sobre a forma como as famílias abordam as práticas de literacia (Entretenimento, Treino e Rotinas Diárias) com os filhos. Verificou-se que, no meio sociocultural médio, as crianças utilizavam, com maior incidência, a literacia como forma de entretenimento e leitura de histórias. Contrariamente, as crianças

oriundas de um estrato social e cultural mais baixo recorriam à literacia como fonte de treino e rotinas diárias, realizando atividades como auxiliares de escolarização.

Cabe ao professor, entre outros contributos, a tarefa, agradável, de semanalmente, desenvolver, com a sua turma, a chamada «hora do conto». Porém, quando se contam contos, deverá o professor/educador interagir com os ouvintes para que o aluno/ouvinte não fique passivamente a escutar todas as explicações sobre o enredo em questão. Albuquerque (2007: 503-505) apresenta-nos algumas “componentes” didáticas a ter em conta neste tipo de procedimentos. A primeira componente - *componente ativa* que espelha o fato do processo operado na mente do ouvinte, ou seja, cada sujeito constrói na sua mente uma outra história antes mesmo de a verbalizar o que quer que seja sobre esta. Neste âmbito, deve-se esperar que o ouvinte opine cerca daquilo que ouviu ou leu. No que concerne à segunda componente - *componente criativa*, esta está de acordo com a primeira, já referida, implicando o universo que cada leitor vai gerando na sua mente de acordo com o seu próprio mundo. A terceira componente - *componente única* refere-se à individualidade de cada sujeito, que faz com que cada texto seja sempre único e repleto de novidades. Tendo em conta que cada sujeito é diferente do outro, também a interpretação que se faz do mundo que nos rodeia varia de pessoa para pessoa. Quanto à quarta componente - *componente cooperativa* resulta, tal como nos diz a autora de um diálogo entre o produtor e o recetor. Citando Eco (1976), Fátima Albuquerque apresenta-nos este processo de cooperação:

1) as obras abertas enquanto em movimento caracterizam-se pelo convite a fazer a obra com o autor; 2) num nível mais amplo (...) existem aquelas obras que, já contempladas fisicamente, permanecem abertas a uma germinação contínua de relações internas que o fruidor deve descobrir e escolher no ato de percepção da totalidade dos estímulos; 3) cada obra de arte, ainda que produzida em conformidade com uma explícita ou implícita poética da necessidade, é substancialmente aberta a uma série virtualmente infinita de leituras possíveis, cada uma das quais leva a obra a reviver, segundo uma perspetiva, um gosto, uma execução pessoal. (Albuquerque, Fátima, 2007: 504)

É, pois, importante, que se coloque a criança não apenas como ouvinte, mas também com um interagir fundamental, como sublinha Chloë Brushwood Rose (2009: 219):

While the storyteller can never tell the whole story or perhaps even the true story of herself, I am convinced that the act of telling *one* story remains powerful, often transformative, and fundamentally helpful. Indeed, it is only in telling one story that we can go on to tell another, and in the telling work through the complexities of being our selves in a world that is not us.

Ora, retomando a «hora do conto», esta é contemplada na carga horária distribuída, sendo de leitura obrigatória um livro recomendado pelo Programa Nacional de Leitura (PNL), criando-se empatia entre o livro e a criança, para que, no futuro, seja um leitor com boas práticas. Um dos nossos papéis como educadores é, sem dúvida, o de estimular, proporcionando encontros agradáveis com os livros e com os textos, partilhando a boa disposição que se gera, enquanto o aluno ouve uma história. Porém, temos de ter a noção de

que ser leitor não é tarefa fácil e ajudar a ser leitor ainda menos. cremos que a leitura não deve ser vista como um ato obrigatório, mas sim como um simples ato de prazer. Coutinho e Azevedo (2007: 35) defendem que “a leitura do texto de potencial recepção infanto-juvenil feita por prazer, é associada efetivamente a inúmeros benefícios” entre outros, verifica-se o aumento do repertório da criança na língua que usa.

O professor, enquanto verdadeiro mediador, deve acreditar no papel importante que o livro e a leitura desempenham no desenvolvimento e formação das crianças. Felizmente, já nos habituámos a encontrar nas salas de aula, os chamados «cantinhos de leitura» com uma biblioteca de turma. É prática corrente, nas nossas escolas, decorrer, anualmente, a «Semana da Leitura», e, mais uma vez, o professor tem oportunidade de fomentar o gosto pela leitura. Reiteramos a ideia de sermos criteriosos na escolha das obras, pois, como refere Azevedo (2006: 2), o domínio completo da língua determina que a escola forneça a capacidade necessária para a sua efetiva utilização:

- _ Não possa nem deva limitar-se a reiterar os modos de expressão linguística de que os seus alunos já sejam portadores;
- _ Deva proporcionar aos seus alunos alternativas linguísticas e culturalmente enriquecedoras, sob pena de não conseguir responder adequadamente aos desafios de uma efetiva e adequada preparação para a vida.

Neste sentir, cabe ao professor a responsabilidade de aproximar o aluno do livro, socorrendo-se de estratégias de animação e, conseqüentemente, de acompanhá-lo na sua trajetória de leitor, auxiliando-o a contornar e/ou vencer barreiras que a leitura lhe suscite. Deste modo, o docente terá de exibir um perfil de mediador/animador de leitura, capaz de colmatar os handicaps dos mediadores familiares, como os de pais, avós e tios. Para isso, ao professor/mediador exige-se ser portador de uma formação literária, psicológica e didática, com um discurso capaz de contagiar entusiasticamente os seus alunos, como nos diz Cerrillo (2006), pois não haverá leitores na escola se o professor, ele próprio, não o for.

Mas a leitura pode assumir várias vertentes. De fato, ela sobressai enquanto processo de aprendizagem solitária, e ainda como ato social e de animação. Em nosso entender, a animação de leitura torna-se uma atividade coletiva e social, em que o lúdico ocupa um lugar de destaque, estabelecendo uma mediação agradável entre o livro e a leitura. Então, poder-se-ão apontar diferenças existentes entre os conceitos leitura e animação da leitura que qualquer mediador deve conhecer. Bastos (1999) estabelece estas diferenças, como se podem ler no quadro 1:

Leitura	Animação da Leitura
Atividade individual	Atividade coletiva e social
Ato voluntário	Ato dirigido
Ato silencioso	Ato ruidoso, barulhento
Calma e tranquilidade	Mobilidade, velocidade
Exige esforço	Apresenta carácter lúdico, festivo e gratuito

Quadro nº 1 (Bastos, 1999) (adaptado)

Mediante o que defendemos, apresentamos, nesta parte do estudo, alguns critérios que devem nortear a seleção de obras, baseando-nos na opinião de alguns autores. Na perspectiva de Cerrillo (2002), tendo em conta a relação que se estabelece entre o leitor e o livro, eis alguns desses critérios: i) o contexto que se estabelece; ii) características psicológicas e sociais; iii) o nível de compreensão leitora; iv) as características do livro, ao nível da edição, do tema, do formato, da paginação e das ilustrações.

Também Gomes (1996) apresenta seis critérios decisivos na escolha de livros infantis, que passamos a referir: i) o desenvolvimento da criança em termos de aptidões de leitura e adequação do livro ao estágio evolutivo em que se encontra; ii) o assunto correspondente aos interesses da criança e ao mundo que a rodeia; o livro como facilitador da compreensão do mundo e um auxiliar das suas descobertas; as condições sociais e culturais da criança; a diversidade cultural, regional, ou seja, os conhecimentos e visões do mundo que a criança adquire consoante o meio sociocultural onde se insere; iii) a linguagem utilizada com adequação à faixa etária da criança; frases curtas, que inicialmente irão ganhando outra dimensão, respeitando a idade; recorrência ao uso da repetição; ter em conta o ritmo, o encadeamento e o uso das onomatopéias; evitar o erro ortográfico e gramatical; iv) rigor da informação ou seja, informação objetiva, científica e rigorosa, constituindo contributos na formação da criança; v) a introdução de valores relevantes, considerando-se uma mais-valia, na medida em que ajudam a criança a crescer cultural, social e cognitivamente; a partilha de sentimentos de respeito, de dignidade pelo outro e de valores como a justiça, a paz, a liberdade, a igualdade e a solidariedade; não fazer alusão a preconceitos de racismo, de feminismo ou ainda de machismo; vi) as qualidades estéticas consideradas como alvo estratégico para a aquisição de livros; se se trata de leitura dirigida a um público infantil não se pode aceitar a negligência ou a vulgaridade; importante a ilustração, que servirá de complemento à mensagem escrita, que, apesar de tudo, não deverá interferir com a legibilidade do texto; evitar a imagem estereotipada e valorizar a imagem artística.

Ao seleccionar-se um livro, continua o autor (Gomes, 1996), devemos ser criteriosos quanto ao nível de conteúdo, por isso, deveremos evitar que tenham: i) tom moralizante; ii)

falsa simplicidade; iii) recurso constante ao emprego do diminutivo; iv) tom adocicado; v) recurso a ações e diálogos artificiais; vii) didatismo forçado. Deve estar-se atento, quanto ao nível da forma, evitando que o livro tenha as seguintes características: i) erros; ii) má encadernação; iii) papel fino; iv) letra muito pequena e pouco perceptível.

É hoje ponto assente que Portugal passou a acolher crianças de várias etnias, fruto de uma conjuntura política, social e cultural transversal ao mundo inteiro. A escola portuguesa conheceu uma outra realidade, que mexe com modelos vindos do passado, que requerem outras dinâmicas. A formação de pontes entre culturas veio dar origem ao chamado «*terceiro espaço*» (Bhabha, 1990; Soja, 1996). Os livros infantis constituem-se como fronteiras, cuja linha se deve atravessar, diz-nos Rushdie (1992) e, nesse sentido, Morgado e Pires (2010:18) referem que os livros infantis “poderão derrubar as barreiras¹² construídas nas nossas cabeças (preconceitos, pré-juízos, fundamentalismos e racismos), que são os mais resistentes à mudança”. Corroboramos com as investigadoras na crença de que a transformação das sociedades deve visar a equidade, a tolerância, a justiça social e o diálogo. O rol de livros apresentado por Morgado e Pires (2010: 51-55) consideramo-lo uma proposta de exemplo de obras, podendo ser substituídos por outros da mesma coleção tendo em conta: (1) “ser do mesmo autor, tradutor, ilustrador; (2) de autores lusófonos não portugueses ou autores estrangeiros em tradução; (3) a referência nos títulos a outros lugares e culturas; (4) referência à presença de um “outro”; (5) referência à interculturalidade expressa de forma explícita ou implícita; (6) obras que conduzam a uma análise e reflexão multicultural”. Apresentam-se, então, algumas propostas das autoras, entre muitas outras:

- (1) Amaral, Fernando Pinto, *A aventura no Game Boy*
 Andersen, Hans Christian, *Contos; Contos de fadas; Contos imortais; Contos: a partir dos 10 anos; A pequena sereia; Contos de Andersen; A Rainha das neves; O soldadinho de chumbo*
 Andersen, Sophia, *O Bojador*
 Araújo, Matilde Rosa, *O capuchinho cinzento*
 Araújo, Rosário A., *A história da pequena estrela*
 Carreira, Marta Alexandra, *Marta cabeça de vento*
 Coelho, Helena, *O romance da menina dos pés azuis (...)* (ibid: 51-52)
 (2) Couto, Mia, *O gato escuro*
 López Nárvaez, Concha, *A lenda do viajante que não podia parar*
 Ondjaki, Ynari, *a menina das cinco tranças*
 Suzzoni, Hélène, *A vergonha de Takao* (ibid: 54)
 (3) Cherisey, Thérèse de et al (selec.), *O meu primeiro Larousse de lendas e mitologias*
 Durán, Rosa Navarro (adapt.), *D. Quixote contado às crianças*
 Jané, Albert, *A volta ao mundo em 80 contos*
 Letria, José Jorge, *Lendas e contos indianos*
 Magalhães, Ana Maria e Alçada, Isabel, *Uma Aventura nas Ilhas de Cabo Verde*
 Moreira, Rogério (dir.), *Lugares onde vamos; Places we ego; Les lieux où nous allons*
 Soares, Luísa Ducla, *Lendas de Mouras*
 Vieira, Alice, *Contos e lendas de Macau* (ibid: 54)
 (4) Vieira, Virgílio Alberto, *Os livros dos outros* (ibid: 54)
 (5) Ferro, Maria do Céu, *A viagem fantástica: conto intercultural para uma cidadania solidária*

¹² O negrito é da responsabilidade das autoras.

Magalhães, Ana Maria e Alçada, Isabel. *Contos de um mundo com esperança* (ibid: 54)
 (6) Almeida, António et al, *Alerta no Zoo*
 Ferreira, Susana Cardoso, *Minas, o Lápis Professor*
 Gil, Renata, *O pinheiro aventureiro*
 Jorge, Lídia, *O grande voo do pardal*
 Mestre, Maria José, *A casa de pedra*
 Mota, António, *A aldeia das flores*
 Nobre, Fernando, *Histórias que contei aos meus filhos*
 Rebelo, Tiago, *Amarguinha: a história do anjo da guarda*
 Stretch, Pedro, *A arca de Noé*
 Alberto Vieira, Vergílio, *Para não quebrar o encanto* (ibid: 55)

As autoras, supracitadas, consideram o Plano Nacional de Leitura (PNL) um programa com uma vertente dinâmica, que permite a partilha e/ou o aumento de experiências e oferece uma multiplicidade cultural. Os investigadores, os professores, as escolas e as bibliotecas divulgam distintos discursos sociais, pedagógicos, familiares e académicos, com intenção de reforçar a “educação intercultural”/”educação multicultural”.

No quadro nº 2 segue uma escolha realizada por nós, para o 1º Ciclo do Ensino Básico, sobre as tendências do Programa Nacional de Leitura (PNL), numa perspetiva multicultural, tendo como critério de seleção, obras escritas a partir de 2000, visto a nossa tese abordar aspetos da escola do século XXI. A partir dele, a nossa preferência recai na obra *Ynari, a menina das cinco tranças* do autor africano Ondjaki (2004), sendo justificada a escolha à posteriori.

Título	Autor	Ilustração	Editores	Ano
A história da pequena estrela	Rosário Alçada Araújo	Catarina França	Gailivro	2004
A menina gigante	Manuel J. Marmelo e Maria Miguel Marmelo	Simona Traina	Campo das Letras	2003
A viagem de Djuku	Alain Corbel	Eric Lambe	Caminho	2003
As filhotas de Dona Centopeia	Lourdes Custódio	José Cardoso Marques	Ambar	2004
Somos diferentes!	Rosário Alçada Araújo	Catarina França	Impala	2005
Ynari, a menina das cinco tranças	Ondjaki	Danuta Wojciechowska	Caminho	2004
O sapo encontra um amigo	Velthuijs, Max	Velthuijs	Caminho	2002

Quadro nº 2: Listagem de exemplares de obras do PNL

3. Objetivos, Objetos e Opções Metodológicas

A nossa pesquisa é de natureza qualitativa, sendo, na opinião de Erikson (1986), citado por Zabalza (1994: 22), “enquanto explicitação de significados (...) baseia-se fundamentalmente em interpretações (...) para dar sentido aos dados e às informações”. A presente investigação socorrer-se-á claramente, da análise qualitativa dos dados, recorrendo-se à intervenção da estatística, atendendo, contudo, a um grande número de questões quer abertas quer fechadas. Nesta linha de pensamento, Peretz (2000: 33-34) refere que “nada impede o observador de apresentar um questionário ou de fazer diretamente perguntas quantificáveis aos membros da população que reuniu e estuda.” Anguera (1985), citado por Zabalza (1994: 18), defende que:

“O qualitativo e o quantitativo, enquanto paradigmas e enquanto métodos, precisam de complementar-se mutuamente para alcançarem uma expressão mais ajustada e ao mesmo tempo mais rica, dos distintos âmbitos, níveis, variáveis, etc ... que se entrecruzam nos fenómenos educativos.”

As razões que nos conduziram a este estudo prendem-se com o fato de entendermos que os modos de interrogar o texto, no contexto pedagógico, devem proporcionar olhares analíticos sobre os vetores de mudanças, ou de conservações de práticas, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências quer literárias, quer literárias, ou seja à eficaz aprendizagem da língua portuguesa, no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo a leitura como força motriz. Neste âmbito, procedemos, primeiramente, à lecionação da narrativa *Ynari, a menina das cinco tranças* (Ondjaki, 2004), em duas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, cujos procedimentos metodológicos passamos a apresentar:

1. Elaboração de uma planificação a aplicar aos alunos sobre a narrativa intitulada *Ynari, a menina das cinco tranças* de Ondjaki visando determinar resultados de indivíduos sujeitos a estratégias específicas;
2. Análise e interpretação dos resultados confrontados à luz de um grupo turma de controlo que não foram sujeitos a estratégias específicas;
3. Análise e interpretação dos resultados confrontados à luz de um grupo turma de trabalho que foram sujeitos a estratégias específicas;
4. Comparação dos resultados dos grupos quer de estudo, quer de controlo.

A metodologia selecionada no âmbito do Projeto desenvolvido na nossa sala de aula insere-se no programa de leitura fundamentado na literatura, cujas bases provêm da teoria do *Whole Language Approach*, já citado. Também as autoras Yopp & Yopp (2001) sustentaram o Projeto com atividades sugestivas e diversificadas e, simultaneamente, vieram dar voz aos estudos de Goodman (1986), Sloan (1991), Smith (1982), Azevedo (2006), Cerrillo (2003) e

Mendonza (2003). Devemos, ainda, acrescentar que o Currículo Nacional do Ensino Básico esteve como orientador do trabalho pedagógico aqui desenvolvido.

Com esta investigação, pretendemos, igualmente, indagar junto dos professores, alguns modos que norteiam as suas práticas letivas. Com efeito, tentaremos apresentar passos considerados fundamentais no desenrolar de estratégias que permitem uma abordagem plural, particularmente no que concerne às narrativas infantis.

No que concerne ao critério de escolha dos elementos presentes na investigação, selecionámos cento e trinta e quatro professores para colaborarem no preenchimento de um inquérito (anexo 2) sobre os seus hábitos de leitura, promoção de leitura e métodos a usar. Estes sujeitos são, obviamente, parte integrante do processo de ensino-aprendizagem no sistema educativo. Tal abordagem levá-los-á a refletir sobre as suas práticas letivas, procurando novas soluções, criando uma dinâmica entre a ação e a reflexão, o conhecimento teórico e a prática letiva, que envolve o processo de investigação-ação. Nesta perspetiva, Nunan (1989) assinala a existência de ciclos sucessivos que poderão ocorrer, quando o tipo de investigação tem lugar. Sendo assim, cabe ao docente: i) delinear um plano de ação para melhorar determinada situação; ii) agir aquando da implementação do plano, provocando alterações, durante a fase da observação; iii) observar os efeitos da ação atendendo ao contexto situacional em que esta ocorre; iv) refletir sobre os efeitos observados, permitindo concluir a eficácia da estratégia de ação para a resolução do problema, eventualmente originando um outro plano de ação, passando a estar em presença de um novo ciclo de investigação. Seguimos as palavras de Paulo Freire (2009), quando diz, referindo-se ao professor, que “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Por conseguinte, procedemos à construção de um questionário a aplicar junto dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico visando saber se conhecem estratégias específicas de leitura de uma obra integral e se costumam ou não desenvolvê-las.

Igualmente levantámos algumas grandes questões para as quais tentaremos respostas:

1- *Existirão diferenças significativas no que concerne às habilitações e às questões do género dos docentes quando desenvolvem a motivação para a leitura dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico?*

2- *Existirão diferenças significativas no que concerne aos hábitos de leitura dos professores e consequente motivação dos alunos 1º Ciclo do Ensino Básico para a leitura?*

3- *Existirão diferenças significativas na formação de leitores no que concerne aos recursos utilizados em sala de aula pelos professores?*

4- *Existirão diferenças significativas resultantes das metodologias que sustentam as práticas pedagógicas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne à promoção da leitura dos seus alunos?*

3.1. Objetivos do estudo:

Mediante o exposto, foram definidos os seguintes objetivos:

- I. Identificar potencialidades pedagógicas do texto de potencial recepção infanto-juvenil no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico;
- II. Aprofundar o conceito de texto de potencial recepção infanto-juvenil;
- III. Identificar critérios de seleção de textos destinados a crianças;
- IV. Identificar procedimentos para a análise literária infantil;
- V. Planificar as aprendizagens a partir de uma perspetiva didática do texto de potencial recepção infanto-juvenil;
- VI. Conhecer perceções dos professores sobre as formas de abordar o(s) texto(s);
- VII. Refletir sobre a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas no âmbito da literatura de recepção infantil sustentando-as na história, na teoria e na crítica literária;
- VIII. Procurar e experimentar inovações didáticas e metodológicas no ensino/aprendizagem da literatura de recepção infantil, de acordo com os parâmetros do Currículo Nacional do Ensino Básico;
- IX. Promover práticas pedagógicas no âmbito da escola multicultural, alicerçadas na literatura de recepção infantil;
- X. Desenvolver a compreensão leitora;
- XI. Formar leitores proficientes, críticos e interventivos.

4. Literacia e Mudança no 1º Ciclo do Ensino Básico

O mundo atual vem tentando enquadrar-se numa perspetiva de pluralismo cultural e linguístico, não nos merecendo este paradigma qualquer contestação. Com efeito, neste limiar do séc. XXI, foram imensas as mudanças, que, na sociedade, vieram exigir uma educação para a mudança. Neste prisma de globalização, estudos realizados vêm alertando para o problema das migrações, cujas minorias étnicas, de onde emergem, por vezes, situações problemáticas, poderão fechar-se sobre si mesmas, convertendo-se em guetos linguísticos, culturais e económicos, que podem trazer à humanidade tensões de vária ordem. Para contrariar tal tendência, têm surgido teorias de vários investigadores dizendo que cabe à escola um outro olhar, que implica a tarefa árdua de educar para os valores da tolerância, para a democracia, para o respeito pelo *outro*, desenvolvendo-se atitudes de alteridade para com os pares, como nos diz Balça (2007), sem ferir, contudo, sensibilidades de índole política e religiosa. A escola pode e deve ser lugar, que, a par da sociedade, eduque para a mudança que se pretende. Creemos, pois, que o sistema educativo assume um papel importante na

sociedade, tendo obrigatoriamente de dar resposta a algumas questões que se lhe deparam. Antigamente, falava-se em alfabetismo, mas, hoje, a palavra literacia entrou no quotidiano dos portugueses, sendo na escola que a criança entra formalmente no mundo da literacia. Quando entra no ensino formal, qualquer sujeito já fala, já comunica, mas, é, ali, que aprende a ler, a escrever e a contar.

De fato, o conceito de analfabeto dizia respeito ao sujeito que nunca tinha frequentado a escola, não sabendo ler, escrever e contar. Atualmente, o termo literacia abarca um saber em uso, quer dizer, todos os conhecimentos e atitudes necessários para o uso eficaz do género escrito numa comunidade. Todavia, a literacia arrasta sempre uma conotação diferente quando se trata de países desenvolvidos e de países em vias de desenvolvimento. Sem alimentarmos querelas, pois as fronteiras que separam uns e outros nem sempre são aceites com unanimidade, tocaremos apenas o caso português, onde o termo literacia é extremamente recente. Os sucessivos relatórios PISA, anteriormente referidos, têm vindo a medir percentagens em literacia, recorrendo à interpretação do texto escrito. Vejamos, como a Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) nos proporciona uma definição de literacia que não nos deixa margem para dúvidas: capacidade para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, aceder às novas tecnologias de informação, usar material escrito e saber adequá-lo às várias situações de comunicação. Todo este processo exige um «continuum» nas aprendizagens, para que qualquer indivíduo se torne capaz de atingir os seus objetivos, a participar de forma ativa e interventiva na sociedade a que pertence. A leitura não se pode desligar do termo literacia: o sujeito que não lê não pode ser ativo e interventivo na sociedade onde está inserido, pondo em causa a formação da identidade dos sujeitos enquanto não leitores, incapazes de construir o seu projeto de vida, colocando em causa a própria cidadania. A consciência de qualquer cidadão passa pela obtenção de informação que lhe permita exercer o direito de cidadania. Nesta perspetiva, Steele (1997) considera a existência de cinco tipos de informação que ajudam a ser cidadãos ativos na sociedade: i) informação orientada; ii) informação sobre os nossos direitos e os nossos deveres; iii) informação acerca de procedimentos de carácter administrativo e político; iv) informação específica; v) informação respeitante a serviços e atividades. De fato, não podemos revelar-nos desconhecedores da lei, porque ela existe e temos de ser capazes de a interpretar e de a saber aplicar. Como tal, Correia (2007: 58) afirma que a literacia de informação surge “como fator de modernidade e democracia”. Por conseguinte, na atual sociedade, houve necessidade de organizar sistemas nacionais de educação. Turner (1994: 160) considera-os “um pré-requisito necessário para a educação de cidadãos como participantes ativos na sociedade. Igualmente, a informação e o livre-câmbio económico são vistos na teoria económica como as condições necessárias para a participação económica dos consumidores”. Porém, estudos recentes apresentam níveis bastante elevados de iliteracia na sociedade portuguesa e em contexto escolar, justificados pelo fato de os estudantes interiorizarem uma grande parte dos padrões de cultura dos seus familiares.

Existem vários tipos de literacia, a par dos contextos sociais. Em Cassany (2005: 3-5) encontramos novas formas de literacia: a multiliteracidade, a biliteracidade, a literacidade eletrónica e a literacidade crítica.

La multiliteracidad hace referencia al hecho de que hoy leemos muchos textos y muy variados en breves espacios de tiempo. En internet, por ejemplo, saltamos de una práctica a otra: de responder correos a buscar datos en webs, de consultar un blog a chatear con amigos, etc. En casa, también pasamos de leer unos datos en televisión a leer el periódico, una novela, etc. Al saltar de un texto a outro, cambiamos de género, de idioma, de tema, de propósito, etc. Y todo en un breve lapso de tiempo. Se trata de un auténtico zapping de la lectura.

La biliteracidad (hace referencia al) hecho de leer y escribir en dos lenguas. Se trata de algo cada día más habitual. (Cassany, 2005: 3)

Quanto à literacia eletrónica, que o autor nomeia como «algabetización» eletrónica, aponta para as novas linguagens do hipertexto e para as novas tecnologias da informação (Cassany, 2005: 4-5). No âmbito da literacia crítica, coloca-se em evidência a proximidade da leitura e da escrita num «contínuum», ou seja, na interação do leitor com o texto na criação de significados do mesmo. A literacia está, obviamente, relacionada com as competências de vária ordem.

Mas é sobretudo a literacia crítica que nos propomos privilegiar neste trabalho. De fato, cremos que qualquer professor deve preocupar-se com o desenvolvimento da linguagem dos seus alunos numa perspetiva crítica do uso dessa mesma linguagem. Em Íris Pereira (2009), encontrámos uma reflexão bastante complexa sobre o conceito de literacia crítica, que, segundo esta autora, proporciona aos sujeitos a capacidade de não extraírem apenas o significado dos textos lidos, mas de serem capazes de uma reflexão crítica sobre todo o tipo de influências desses significados no meio onde se inserem. Esta capacidade interventiva contém, assim, um paralelismo indissolúvel com a literacia crítica. A autora, recorrendo a Macken-Horarik (1990: 75), apresenta a seguinte definição do conceito:

Critical literacy (...) takes readers and writers into a reflexive world through which they can learn to recognize *and* resist the reading position(s) constructed for them by text. Via strategies like deconstruction, critique and subversion, they come to denaturalize the taken-for-granted assumptions which underlie compliant reading and to see all texts as discursive *constructs* rather than *windows* on reality-and thus open to challenge and radical renewal.

Neste sentido, deve a escola preocupar-se com a desconstrução deste conceito, no sentido de formar alunos para o mundo da literacia crítica, futuros cidadãos com a capacidade de intervenção sempre que necessário que, no dizer de Íris Pereira (2009: 19), supracitada, sejam capazes de mobilizar “a informação e denunciar e subverter publicamente a presença de um poder social oculto”. Para a autora está-se em presença de uma duplicidade de dimensões que remetem para o papel da linguagem quando se realizam funções ideológicas específicas e na crítica do uso dessa mesma linguagem. Ora, existindo a chamada literacia crítica proveniente da literacia no seu todo, que modelos teóricos deve a

escola comungar, visando uma pedagogia da literacia? Íris Pereira apresenta-nos quatro capacidades, que, em seu entender, emergem dos modelos de Harste (2001). No modelo intitulado *Halliday plus model of language learning*, as capacidades são: aprender linguagem; aprender através da linguagem; aprender acerca da linguagem; aprender a usar a linguagem para criticar. Por seu lado, Luke & Freebody (1999), no modelo designado *The four resources model*, as capacidades remetem para os seguintes parâmetros: práticas de descodificação; práticas de participação textual; práticas de utilização textual; práticas de análise crítica dos textos. Em The Now London Group (2000), no modelo denominado *Principles of the pedagogy of literacy*, as capacidades são: prática situada; ensino explícito; enquadramento crítico; prática transformada. A título de exemplo, apresentamos algumas formas pedagógicas de operacionalização do primeiro modelo apresentado - Halliday Plus Model. Com efeito, Vasquez (2010: 16), cit. Harst (2001), propõe-nos estratégias para o desenvolvimento de cada capacidade. Para a primeira capacidade, intitulada “Learning Language”, apresenta: “Read-aloud; Shared reading; Partner reading; Readers Theatre; Independent reading and writing; Writer’s notebook; Big Books; Journals; Reading logs”. Para a segunda capacidade, designada “Learning Language”, mostra: “Read-aloud; Shared reading; Partner reading; Readers Theatre; Independent reading and writing; Writer’s notebook; Big Books; Journals; Reading logs”. A terceira capacidade, designada “Learning Through Language”, expõe “Using text sets; Reflective journals; Literature study; Inquiry or focused study; Sketch to stretch; Process drama”. A quarta capacidade chama-se “Learning to Use Language to Critique” e remete para as seguintes etapas: “Social action projects; Building off everyday texts and social issues; Using texts that provide opportunities for interrogating the word and the world”.

Em suma, todos os modelos apresentados interagem com a literacia crítica, numa óptica de aprofundamento da linguagem capaz de dar aos sujeitos os mecanismos necessários a uma efetiva participação social.

4.1. Cultura e diversidade

Retomando Íris Pereira (2009), quando a autora se refere à duplicidade de dimensões que, em seu entender, estão associadas à verdadeira realização de funções ideológicas no âmbito da literacia crítica, outros modelos podem emergir desta perspetiva, visando uma questão bastante pertinente, ou seja, de que modo podem ser criados espaços para que os nossos alunos não sintam a manutenção de formas culturais dominantes? Como pode cada indivíduo escolher o que realmente lhe convém, “uma vez que o mundo é socialmente construído e como tal não é neutro”, como refere Janks (2000). De fato, esta autora apresenta-nos um modelo interdependente de onde emerge a relação entre linguagem e poder, fundamental para que as crianças entendam práticas discursivas específicas (maneiras de falar, fazer, ser e agir). Na ótica da autora, diferentes realizações de alfabetização crítica operam segundo diferenças existentes ao nível das conceções desta relação. Exemplifica, ainda, afirmando que um currículo pode abordar a perspetiva da diversidade, esquecendo, no

entanto, a cultura dominante provocando, frequentemente, a marginalização dos sujeitos mais frágeis. Vasquez (2010: 189) apresenta-nos a sua leitura assente no modelo de Janks (2000). Da perspetiva desta autora, emergem vários parâmetros: “Domination” (Domínio) - existem formas dominantes de linguagem, discurso, literacias, saberes e géneros; “Diversity” (Diversidade) - como podemos criar espaços para os nossos alunos, diversidade cultural e diferenças linguísticas sem dar origem a formas dominantes; “Design Involves” (Envolvência) - trata a multimodalidade, o desenho, a construção e a reconstrução; “Access” (Acesso) - formas dominantes de acesso sem a manutenção da dominância.

Esta preocupação que exige, indiscutivelmente, uma Educação Intercultural tem originado investigações várias. A título de exemplo, encontrámos em Morgado e Pires (2010: 76-78), cit. por Rato e Cravo (2011), “Projetos de comprometimento social e político com a transformação da sociedade, pela inclusão de minorias e a promoção da justiça social e dos direitos humanos”.¹³

13

<p>COLIBRI. CONOSCERI COM IL LIBRI (CONHECER COM OS LIVROS) PROJECTO DE BIBLIOTECA INTERCULTURAL COMO RECURSO PARA A ACTUALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. ENFOQUE NA RELAÇÃO ESCOLA E FAMILIAS E NO CONHECIMENTO RECÍPROCO NO QUADRO DA EUROPA.</p>
<p><i>Papel de los cuentos populares infantiles en la integración educativa (Papel dos contos populares infantis na integração educativa)</i> Projecto dirigido para a educação inclusiva de crianças de origem árabe com especial ênfase na aprendizagem de língua do país de acolhimento e da valorização da língua árabe. Recolhe contos populares árabes de tradição oral e procede à sua tradução para a língua do país de acolhimento com ilustrações, para utilização posterior em sala de aula. Evita a exclusão deste grupo minoritário nas sociedades ocidentais europeias e promove a integração, ao mesmo tempo que combate o racismo e a xenofobia.</p>
<p><i>I paesi del mediterráneo (Os países do mediterrâneo)</i> Projecto de criação e difusão de material bibliográfico sobre o tema da sensibilização intercultural para ser utilizado nas escolas, pelos professores e pelos alunos, com especial enfoque nas famílias imigrantes. Visa actualizar conhecimentos sobre os países de origem dos imigrantes e quebrar barreiras e preconceitos.</p>
<p><i>Biblioteca del Mediterraneo (Biblioteca do Mediterrâneo)</i> Projecto de criação de uma biblioteca e de um centro de documentação e informação multiculturais. Pretende organizar seminários para pais, professores, alunos e bibliotecários para debater problemas que eventualmente existam relativos à integração de imigrantes na zona de Murcia, Espanha, e dinamizar acções dirigidas a professores, pais dos alunos, alunos, associações e imigrantes para apoiar na resolução desses problemas e promover a tolerância. A iniciativa estende-se aos países da zona mediterrânica e o seu enfoque recai no encontro de culturas e na orientação de imigrantes e pessoal escolar e de bibliotecas para uma melhor acção intercultural.</p>
<p><i>Intégrer les contes populaires et l'oralité dans les pratiques d'enseignement pour une éducation à la citoyenneté planétaire (Integrar os contos populares nas práticas de ensino para uma educação para a cidadania planetária)</i> Projecto de recolha de contos populares tradicionais e de histórias maravilhosas orais para articular a diversidade cultural patrimonial de cada cultura com as vivências globais da contemporaneidade. Os contos são utilizados para descobrir a paz, a tolerância, a equidade e a justiça sócia, os direitos do homem e a sustentabilidade do planeta.</p>
<p><i>School as a culture center (A escola como centro cultural)</i> Projecto de transformação de uma escola num centro intercultural para famílias imigrantes de modo a criar as mesmas oportunidades para os filhos de imigrantes que têm as crianças das culturas nativas, reduzindo as fronteiras entre pais e a escola. A integração preconizada passa pela criação de uma biblioteca onde decorrem aulas de literacia para essas famílias, e pela aprendizagem da língua norueguesa. A literatura (infantil), um pequeno contributo para o projecto, é facultada no original da língua dos imigrantes e na versão norueguesa.</p>
<p>BARFIE Picture Book Collection (Coleção BARFIE de livros de imagens) Projecto de criação de uma colecção europeia de livros de imagens organizada segundo critérios de inclusão de um livro por nação europeia envolvida na rede temática BARFIE (Books and reading for Intercultural Education). Os critérios de escolha dos livros são temas interculturais como o combate ao racismo a xenofobia, o acolhimento do outro, a inclusão de cidadãos portadores de dificuldades de aprendizagem ou de inserção na sociedade, a vivência da diversidade. A colecção de livros é acompanhada de materiais pedagógicos para sua utilização em sala de aula numa perspectiva de educação intercultural.</p>
<p>BARFIE. Books and reading for Intercultural Education (Livros e leitura para a Educação Intercultural) Rede temática com vários projectos: <i>BARFIE Picture Book Collection</i>; Catálogo de projectos europeus sobre educação intercultural com exemplos de boas práticas. No geral, a rede temática identifica como seus objectivos ajudar as crianças que pertencem a minorias, que são bilingues ou que têm dificuldades de aprendizagem ou de inserção na sociedade, bem como crianças que são vítimas de racismo e xenofobia, a melhor interagir com os seus diversos ambientes sociais. Fomenta igualmente uma tomada de consciência de todas as crianças sobre as semelhanças e diferenças na Europa e a problemática de exclusão/inclusão, imigração e integração social, racismo e combate à xenofobia.</p>
<p>Only Connect. Using New Translations of Children's Books to Foster Inter-European understanding (Usar novas traduções de livros infantis para promover a compreensão inter-europeia) Projecto de traduções bilingues para apresentar a crianças de quatro países a literatura infantil de todos. O projecto decorre através da criação de actividades e cursos para alunos e professores numa troca via fax e correio electrónico. O objectivo de promoção de atitude reflexiva em relação ao “outro” pela tolerância, respeito e compreensão assenta no manuseamento de textos em versão bilingue. O projecto incide na desocultação de estereótipos, aumento da compreensão intercultural e comunicação entre leitores e tradutores.</p>
<p><i>European Children's literature on war and peace.</i> (vide acima).</p>

De fato, a escola do século XXI é de natureza multicultural e é responsável pelo ensino, tendo em conta os conteúdos programáticos do currículo e a construção de uma sociedade democrática.

George, Raphael e Florio-Ruane (2003) apresentam-nos com uma atividade realizada num clube de leitura, que consiste em, partindo de um tema contemplado no livro proposto para leitura, explorá-lo noutros contextos. Esta tarefa está direccionada para a cultura da compreensão. Concretizemos a situação: a título de exemplo, se o professor lê um livro sobre animais domésticos e se for mostrando as figuras, e caso os alunos não tenham vivências campestres, permitirá aos alunos identificá-los, conhecer os seus hábitos, a deslocação, a reprodução e a alimentação. Mas, o professor deseja que a sua turma contacte com a realidade e sugere visitarem uma quinta. Os alunos necessitam de preparar essa visita, para isso, eles efetuam contactos, tratam do transporte, redigem a autorização para a deslocação, elaboraram o guião da visita e preparam o questionário para fazer ao quinteiro. Os alunos, em presença da realidade, observam «com outros olhos» o meio que as rodeia, podendo tocá-los e alimentá-los, permitindo-lhes fazerem aquisições que o livro não consegue oferecer. Este tipo de atividade possibilita ao professor operacionalizar uma alfabetização de aprendizagem mais coerente. George, Raphael e Florio-Ruane (2003) têm uma visão holística da língua, reiterando a ideia, de que os professores, recorrendo à estratégia do “Book Club Plus”, aplicada a crianças que se encontram a iniciar os primeiros anos de escolaridade, potenciam hábitos de leitura. O tema proposto, sobre a história de vida de cada um, serve de alavanca a novos desafios em contexto de sala de aula. George, Raphael e Florio-Ruane (2004: 2) apresentam o modelo do “Book Club Plus - A Complete Literacy System” que dizem ter sido produzido para tornar mais eficaz a promoção da literacia alicerçada no currículo escolar. Neste modelo, verifica-se uma relação intrínseca entre os agentes do processo educativo e os “Cubes de leitura” que assentam em alguns princípios como atestam George, Raphael e Florio-Ruane (2004: 7-10):

- i) Construir significados baseados na linguagem e nos sistemas semióticos para promover a literacia, que se conseguem a partir da interação que se estabelece entre a linguagem, a literacia e a reflexão, isto é, o que o aluno aprende e a forma como o faz é proveniente dos conhecimentos formais e informais dos sujeitos com quem se relaciona, educadores, pais, familiares e amigos;
- ii) Consideram a literacia uma prática cultural, ou seja quando o leitor lê, realiza o ato de forma individual, que através das suas competências e seus mecanismos conseguem construir significados, no fundo é uma construção

Échange d'expériences et d'idées dans le domaine de la littérature de jeunesse (Troca de experiências e de ideias no domínio da literatura para a juventude) Projecto sobre semelhanças e diferenças entre as várias culturas a partir de um conjunto de obras de literatura juvenil europeias. Estudam-se os pontos em comum no tratamento de diferenças e semelhanças e a partir destas desenvolve-se a interdisciplinaridade e projectos interculturais na formação de professores através de módulos e materiais. Os temas de enfoque são a língua materna, as línguas estrangeiras e as expressões artísticas. Criação de uma base de dados de obras de literatura infantil europeia e enfoque no conteúdo das obras.

Anne Frank - a history for today, Stage III: Implementation in various EU countries (Anne Frank, uma história contemporânea, III: implementação em diversos países europeus) Projecto baseado na narrativa de Anne Frank com objectivos anti-racistas e anti-xenófobos; inclui uma exposição, materiais pedagógicos para professores e a produção de uma versão internacional do Diário de Anne Frank. Os recursos utilizados são disponibilizados em nove línguas e acompanham a exposição itinerante.

social. O leitor desenvolve o pensamento crítico mediante qualquer informação em qualquer vertente e local do mundo;
 iii) Galvaniza o envolvimento, a participação e a discussão da literacia como princípios responsáveis na formação dos jovens leitores, uma vez que é primordial empenharem-se e interagirem em diálogos acesos acerca dos temas contidos nos livros, para realizarem aprendizagens de novos conteúdos. Este envolvimento não deverá só passar pelos locais, como sala de aula e clubes de leitura, mas também no recreio, em casa ou em espaços públicos, ganhando uma dimensão voluntária na leitura (leitura de livros que suscitem interesse) e na escrita (escreverem no seu “blog” ou em “sites na internet” divulgando “novas práticas literárias”, como refere Scharber (2009: 436).

Em suma, é fundamental que o jovem leitor compreenda e decodifique o sistema de signos e códigos e construa os significados, desenvolva ao máximo a sua competência literária, a partir de textos literários de qualidade, partilhe opiniões e pontos de vista sobre eles com outros leitores, como testemunham Ellen S. Friedland & Kim S. Truesdell (2004: 76), Lori G. Wilfong (2009: 165), Maureen Boyd & Sarah Kneller (2009: 436-437) e Anika Fajardo (2010: 66).

Os autores supracitados (George, Raphael e Florio-Ruane, 2003: 312) indicam outro rol de tarefas que se podem realizar com os alunos, tais como: “Stories of Self, Family Stories, Stories of Culture”. Nesta ótica, apresentamos algumas atividades realizadas em contexto sala de aula, numa escola dos Estados Unidos. No que respeita às “Stories of Self” pode dizer-se que se trata de literatura que remete os alunos para a «interiorização». Prepararam-se duas atividades distintas, uma aludindo à autobiografia de cada criança e a segunda à construção de gráficos mediante as respostas dadas: idade, data do aniversário, residência, contacto telefónico, animais de estimação, etnia. Aqui uma delas respondeu, por escrito, em alemão e outra em inglês e espanhol. Em seguida, a professora iniciou outra etapa, ensinando textos de “Stories of Self”, o currículo e o clube de leitura. A docente formulou algumas questões tais: como “O que é autobiografia?”, “o que é cultura?” sendo que, à medida que as crianças responderam, foram-se traçando os gráficos, verificando-se que as respostas eram inconclusivas. Posteriormente, os alunos redigiram uma biografia sobre uma máquina automática e elaboraram um livro sobre automóveis. Relativamente às respostas dadas sobre cultura, a professora reparou que as crianças falavam sobre alimentos. As crianças perceberam rapidamente o significado de cultura, segundo o contexto (comida, local onde se vive e a língua que se fala quem não é nativo). Estes dois gráficos permitiram que as crianças compreendessem a sua cultura, a sua língua e fatos históricos, e, acima de tudo, desenvolvessem a compreensão de que a história da família de cada um assenta na cultura do seu país. Na fase seguinte, iniciaram a unidade «Book Club Plus»¹⁴ com “Stories of Self”. A professora escolheu, como leitura orientada, textos de autobiografias que remetiam para o multiculturalismo, para que a criança contacte com outros grupos étnicos, outras culturas, outras experiências e enriqueça o seu currículo. Escritores, que publicam sua autobiografia,

¹⁴ Book Club Plus - assenta na teoria da interatividade estabelecida entre a linguagem e a alfabetização, permitindo à criança brincar com a língua sem causar qualquer dano.

abrem novos horizontes ao leitor, interagindo com o «Outro». Outra atividade levada a cabo pela professora consistiu em levar pequenos grupos de alunos participarem em grupos de leitura, em projetos e clubes. Curiosamente, um dos alunos não nativo, perguntou aos restantes membros do pequeno grupo se queriam ouvir uma biografia que estava escrita em inglês e em espanhol. Perante a resposta afirmativa, de imediato passou à leitura da mesma e, nas palavras cruciais, o aluno podia ler em espanhol, explicando detalhadamente e mostrando as imagens.

A atividade “Family Stories” contou com a mais-valia de livros escritos por Patrícia Polacco, professora nesta escola, fundamentados em acontecimentos familiares. A chave para este sucesso remete para a participação ativa da família das crianças, ajudando no processo de aprendizagem. Também a escolha de textos diversos, que incluem personagens de várias origens, permite ao aluno desfrutar e contactar com novas culturas. Assim, o professor consegue uma conexão entre aluno, família, currículo e cultura, na sala de aula. Cada criança tem oportunidade de apresentar a história da sua família e a sua «herança cultural».

No que concerne à “Stories of Culture”, é uma actividade que envolve o registo das respostas dadas pelos alunos. Retomando a pergunta formulada, no início do ano, sobre “o que é cultura”, em primeira mão, os alunos foram dizendo que eram os alimentos da horta, que tinham atrás da casa. Posteriormente, os alunos foram referindo a sua origem cultural: mexicana, filipina, etc. Depois, as crianças começaram a associar características ou marcas da cultura, a partir de textos que liam em estudos sociais: cabelo, alimentação, vestuário, tradições, linguagem, etc. Nesta linha de pensamento, as crianças aprenderam que cultura também em contextos diversos pode significar, como mencionam (George, Raphael e Florio-Ruane, 2003: 319), ao citarem Philips (1983):

Culture can refer to artifacts, to ethnic or racial identity, to sophistication or class, or to otherness or difference. Culture can be associated with material objects, with visible displays (such as dress, or dances, festivals, and the like), or with other trappings, such as skin color or language or dialect—the objective or visible aspects of culture.

Numa fase mais avançada, a professora lançou questões mais profundas e complexas, que obrigavam o aluno a uma maior compreensão do significado do conceito «cultura»: se tinha carácter dinâmico e complexo; se assentava exclusivamente em tradições; em valores e costumes e etnias diversas. Este rol de questões obrigou os alunos a levantarem dúvidas e incertezas, nomeadamente, como se geraram as culturas, se podemos pôr termo às diferentes culturas, se qualquer cidadão pode fazer parte de outra cultura, qual a origem do termo cultura. Depois, a professora levou os alunos ao clube de leitura, e sob forma de leitura orientada, os alunos leram livros que lhes permitissem responder às dúvidas apresentadas. Na fase final, a professora propôs aos alunos representarem-se de forma pictórica. Uma menina desenhava-se no meio da sua praça e tinha na camisola a bandeira dos Estados Unidos da América; outros desenhavam-se com a bandeira do respetivo país: Holanda, Polónia, Noruega e Alemanha. Outra criança chinesa desenhava-se e também elementos característico do seu

país, uma tigela de arroz, pauzinhos, etc. Em seguida, a professora expôs os desenhos e os alunos viram a sua cultura dignificada, assim como toda a diversidade cultural da sala de aula e comunidade.

Os autores George, Raphael e Florio-Ruane (2003) expõem quatro princípios fundamentais, que acreditam ser a chave para o sucesso para a alfabetização e para a tolerância da diversidade, a saber:

Princípio 1 - “Culture is both web and weaving”

George, Raphael e Florio-Ruane (2003: 323-325), com base no projeto desenvolvido nesta escola dos Estados Unidos da América, defendem este princípio recorrendo a Patricia Polacco, professora nesta escola e a outra colega parceira neste projeto, que se socorrem das experiências vividas com os seus alunos para questionar se a prática levada a cabo com eles e as famílias se pode aplicar a todas as crianças, ou se se deve restringir a este grupo de crianças, uma vez que cada família difere da outra. Desde logo, deparamo-nos com um manancial de «culturas, de teias de significados», que a professora foi tecendo ao longo do tempo e que foi interligando. Assim sendo, como afirma Goodenough (1976: 4), “culture is both the web and the weaving, and our capacity to undertake and understand multiple weavings attests to multiculturalism «the human experience»”.

Princípio 2 - “Students and teachers- and their own stories - are primary”

George, Raphael e Florio-Ruane (2003: 325-326) defendem este princípio, dizendo que o professor deverá realizar atividades que promovam a linguagem oral, permitindo a troca de experiências pessoais e familiares. Este tipo de narrativas afigura-se como o conhecimento que temos de nós e dos outros. O professor deverá ajudar o aluno a refletir sobre a sua autobiografia, explorando traços da sua cultura. Obviamente, aprenderá a analisar de forma crítica as restantes culturas, percebendo que a cultura é um processo dinâmico, como já se afirmou anteriormente e que, para se conseguir mudar alguém, temos nós mesmos de mudar e mudar os outros.

Princípio 3 - “Good multicultural literature enables students to know themselves and others”

George, Raphael e Florio-Ruane (2003: 326-327) consideram a literatura multicultural uma mais-valia na construção do conceito «cultura», na medida em que as crianças interagem com culturas diversas, ajudando-as a compreender melhor as diferenças, estabelecendo paralelismos de valores. Deste modo, a criança reforça a sua identidade cultural e a aceitação da diferença dos *outros*, respeitando e valorizando a diversidade cultural.

Princípio 4 - “Schools and classrooms should be laboratories of multiculturalism”

Os mesmos autores (George, Raphael e Florio-Ruane, 2003: 327-328) consideram as escolas como locais pedagógicos, essenciais, que coadjuvam na interação entre os alunos, na partilha de vivências e conhecimentos. Além disso, recorrem a autores como Au e Jordan (1981), para reforçarem a ideia de que as escolas são espaços onde as crianças podem desenvolver atividades diárias, estabelecendo relações sociais, ajudando a criança a ter uma mente mais aberta, face à democracia pluralista das sociedades industrializadas. Este conhecimento cultural sobre as diversas culturas é um agente determinante para a formação da cidadania do ser humano, influencia-o na forma como ele vê o mundo. Cabe ao professor criar as condições para que a criança, parte integrante do processo cultural, sinta que tem direito a aprender, que é um ser importante e que a sua cultura e as dos outros contribuem para a cultura do seu país.

5. Competências e Currículo Nacional do Ensino Básico e o Ensino Aprendizagem da Leitura

O conceito de competência pode, em nosso entender, assumir contornos polissêmicos, na medida em que se aplica a diversos campos do conhecimento com vários sentidos, tornando-se, assim, complicado, atribuir o seu significado, independentemente, do contexto emergente. Não sendo nosso propósito abarcar todos os campos do conhecimento integrados nesta área, cingimo-nos, primeiramente, ao campo linguístico e nele remetemos para Chomsky (1965), que define o termo competência como o conhecimento da língua, em que o indivíduo interioriza as estruturas e regras, aplicando-as em situações concretas, não se preocupando com a função social daquela. O mesmo autor (Chomsky, 1965:4) rebate a ideia de competência (continuando a falar numa perspectiva linguística) como sendo “o conhecimento que o falante/ouvinte ideal tem da sua língua”. No entanto, Hymes (1979) vem acrescentar uma dimensão social a este conceito, considerando importante que o ser humano conheça e aplique corretamente o léxico, a fonologia, bem como a sintaxe da língua, para comunicar de forma conveniente, mas realça o papel do sujeito em saber fazer uso da palavra, sendo que a importância desta se deve ao fato de como se usa, quando se usa e com quem se usa. Estamos, assim, em presença de um saber em uso, que permite ampliar o conceito competência, enquadrando-o no desempenho do indivíduo. Neste âmbito, o sujeito vai adquirindo competência comunicativa, a par do desempenho, defendido por alguns autores e proposto pelo Conselho da Europa (2001) quando aponta que todo o indivíduo se socorre de meios linguísticos, como a sociolinguística, a pragmática, a linguística, percursos que ajudam a melhorar o desenvolvimento das competências comunicativas. Ao estudarmos também o pensamento de Savignon (1972), constatamos que este autor defende a competência comunicativa numa perspectiva pedagógica, reiterando a ideia de que o sujeito

falante terá êxito comunicativo desde que domine um vasto leque de léxico, de aspetos sintáticos, paralinguísticos e cinestésicos da língua. Para Canale e Swain (1980), só se poderão munir de competência comunicativa os alunos que contactem regularmente com a competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Eis como conseguirão estas quatro competências intrinsecamente ligadas contribuir para o reforço desta última: quando o aluno domina o código linguístico, facilmente forma palavras e frases. Estamos, nesta perspetiva na presença da designada competência gramatical: o que conhece as regras sociais da comunidade específica; orienta e aplica o uso da língua em determinado contexto social; usa a chamada competência linguística; igualmente aplica a competência discursiva quando se socorre de uma série de frases ligadas por conjunções, formando o seu próprio texto oral ou escrito, com o objetivo de formar um todo significativo; ainda fará (ou não) uso da competência estratégica quando falha uma regra, no domínio linguístico, socorrendo-se habilmente de estratégias de improvisação, para fazer passar o discurso. Segundo Taylor (1988), o sujeito falante adquire uma proficiência comunicativa, ao invés de uma competência comunicativa, uma vez que a proficiência implica a capacidade de usar a competência: posto o desempenho à prova, verifica-se a capacidade de demonstrar a proficiência. Bachman (1991) defende que o indivíduo que sabe orientar a sua língua é sinal de que tem a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados. Em suma, em sentido amplo, este conceito «competência» terá significados distintos. Mas, concentremo-nos no papel da escola. Com efeito, verificamos no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) (CNEB), no âmbito das Competências Essenciais, que a noção de competência passa por formar um conjunto “que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que podem ser entendidas como o saber em ação ou em uso”. Assim, o aluno vai-se enriquecendo de saberes e competências que o conduzam ao sucesso. Foquemos a nossa atenção, em exclusivo, no 1º Ciclo do Ensino Básico e a prioridade recai no âmbito da comunicação oral e no desenvolvimento de uma relação de afeto com a língua que usa, estimulando atos comunicativos.

De fato, tem sido preocupação da escola o desenvolvimento de competências ao nível do conhecimento, das atitudes, dos valores e mesmo das habilidades de cada indivíduo. O conceito de competência, naquele cenário particular, tem sido palco de atenção por parte de alguns autores, considerando-o um modelo de qualificação e privilegiando a especialização. Deste modo, debruçemo-nos, ainda mais, acerca das perspetivas de alguns autores: Perrenoud (1999) considera que cabe à escola a tarefa de mobilizar recursos cognitivos, referindo-se a saberes, capacidades, informações, situações, capazes de solucionar situações que são intrínsecas aos contextos culturais, profissionais e sociais. Segundo Ropé e Tanguy (1997) o conceito de competência significa que o indivíduo carrega consigo conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que lhe permitem optar por determinadas decisões, executando determinada tarefa, de forma correta. As habilidades do homem decorrem das competências adquiridas e dizem respeito ao saber-fazer, que vai aperfeiçoando,

possibilitando novas aquisições de competências. Cada aprendente memoriza conteúdos segundo os interesses. Não obstante, no Jornal Mensal relativo à educação (Ano I nº4 Agosto/99 na nota 10), considera que o aluno deverá exercitar as suas habilidades de forma a adquirir novas competências, que exigem «saber»; «saber-fazer»; «saber-ser». Por conseguinte, o indivíduo deverá ser portador de conhecimentos, habilidades e atitudes, como já foi referido.

O desenvolvimento de competências ajuda na construção mental. Nesta perspetiva, Moretto (1999) define cinco competências que aqui desenvolvemos: i) no domínio da linguagem; ii) na capacidade de compreender fenómenos; iii) na capacidade de argumentar; iv) na capacidade de solucionar problemas; v) na elaboração de propostas. Para que se consigam desenvolver competências, nestas vertentes, cabe à escola apresentar um currículo escolar que integre e articule situações organizadas, que promova aprendizagens significativas, definindo projetos, tarefas complexas que estimulem os alunos na mobilização dos seus conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, que quando munidos destes requisitos adquirem uma competência profissional, permitindo ingressar no mundo laboral com eficácia na realização das tarefas propostas, segundo o parecer CNE¹⁵-CNEB¹⁶ 16/99 e a Resolução - CNEB nº 04/99.¹⁷

Estabelecendo alguma relação, vemos que o conceito de literacia possui atributos vários consoante as realidades específicas a que se aplica. Ele é hoje entendido como uma competência social, económica e humanística, perspetivando um melhoramento no ambiente e em questões tecnocratas. O IALS¹⁸ presenteia-nos com a definição de literacia, como sendo “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos, de uso corrente na vida quotidiana”. O mesmo relatório IALS (2009: 11) divulga que a competência literária abarca três tipos de literacia: i) em prosa; ii) documental; iii) quantitativa. O conceito literacia em prosa, de acordo com o Relatório PISA (2003), constituiu uma capacidade que permite ao sujeito compreender diferentes textos e refletir acerca deles, desenvolvendo os seus conhecimentos e potencialidades, sendo pois um relevante contributo para intervir, de forma ativa, na sociedade. Segundo o estudo do IALS, já mencionado, este tipo de literacia “reporta-se ao processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens”. Assim, a leitura é, como sublinha Sardinha (2007), “um projeto de vida”, que ajuda na construção da

¹⁵ CNE- Conselho Nacional de Educação.

¹⁶ CNEB- Currículo Nacional do Ensino Básico.

¹⁷ Mas, retomando o termo literacia, porque relacionado intimamente com competência, atrevemo-nos a divulgar a existência de três tipos de literacia de acordo com os relatórios da OCDE (2000): i) literacia em prosa; ii) literacia em matemática; iii) literacia científica. Este relatório (2000: 4) clarifica o conceito de literacia matemática referindo que “é a capacidade de identificar, de compreender e se envolver em matemática e de realizar julgamentos bem fundamentados acerca do papel que a matemática desempenha na vida privada de cada indivíduo, na sua vida ocupacional e social, com colegas e familiares e na sua vida como cidadão construtivo, preocupado e reflexivo”. A literacia matemática encontra-se presente em todas as áreas disciplinares em que se trabalham conceitos matemáticos, com elementos da matemática, geometria, álgebra, estatística. Frequentemente, encontramos o termo numeracia como sinónimo de literacia matemática.

¹⁸ IALS - International Adult Literacy Survey.

identidade do indivíduo e na identidade coletiva da sociedade, permitindo expressar a liberdade de pensamento e exercitar a cidadania. Igualmente, a sociedade atual, designada por «Era da Informação» vive bombardeada pela informação que chega de todo o lado: imprensa, vídeo, televisão, internet, entre outros «media», dando azo ao surgimento de um novo conceito, o de literacia da informação. Segundo a ALA¹⁹, defende-se que o sujeito com competências de informação “deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, e ter as capacidades para a localizar”. Este tipo de literacia assume uma importância capital, pelo fato de se tratar de um processo que permite ao sujeito definir e identificar qualquer problema em questão, pesquisando, analisando e interpretando a informação de que dispõe, procurando recursos eficientes numa tentativa de resolução. Nos estudos realizados pela Tutorial de Literacia da Informação afirma-se que “A literacia da informação não se adquire do dia para a noite”:

Trata-se de um conjunto de competências que se vão aperfeiçoando ao longo do tempo e através da experiência adquirida em pesquisa, seleção e avaliação da informação. (...) A informação que nos chega, atualmente, provém de diversas fontes e adquire variados formatos, como o texto impresso, a televisão, os vídeos, as bases de dados de bibliotecas, os sítios da *Web*, etc. Para possuir competências de «literacia da informação» é necessário sentido crítico e saber porquê, quando e como usar todas estas ferramentas.

Perante o exposto, testemunhamos a valorização da expressão «aprender a aprender», que tanto os professores defendem, numa tentativa de suprimir a ideia de que o aluno frequenta a escola só para adquirir conhecimentos.

Deste modo, e estabelecendo pontes com a aprendizagem da leitura o docente não deve só preocupar-se em preparar os alunos a decodificar textos, na medida em que o ato de ler implica compreender o texto lido, saber como usá-lo e analisá-lo. Através da leitura, deve conseguir tornar os discentes leitores autónomos, reflexivos e críticos, alargando o seu «saber enciclopédico», como temos vindo a afirmar no escopo da nossa tese. Nesta perspetiva, nasce o conceito de literacia crítica, conceito tratado igualmente neste trabalho.

Ora, para que tal processo ocorra, deve o professor selecionar materiais que motivem os sujeitos. No 1º Ciclo do Ensino Básico, considera-se fundamental que o docente saiba levar ao contexto pedagógico uma panóplia de textos que promovam uma experiência cognitiva e afetiva, de forma a assegurar um compromisso do sujeito com a leitura e a literatura, que o levem ao desenvolvimento de competências várias nomeadamente na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ora, a língua materna assume um carácter «multidimensional, integrador e de suporte» na construção do pensamento e identidade do aluno, contribuindo para o sucesso escolar. Igualmente se considera uma área «transversal e transdisciplinar», no que diz respeito às outras áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não

¹⁹ ALA - American Library Association

disciplinares, desempenhando um papel de sistematização dos conhecimentos gerais que o aluno apreenderá.

Com base nos documentos “*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais*” (2001), “*Programa de Língua Portuguesa*” (1991) redigidos pelo Ministério da Educação (ME) e “*A Língua Materna na Educação Básica*” das autoras Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997), sustentamos as ideias que julgamos pertinentes clarificar e que estipulam as “metas” curriculares, no ensino do Português, que os alunos devem obter sobre o conhecimento da língua. Os três documentos reguladores apresentam pontos em comum, nomeadamente, reconhecerem a importância que a Língua Portuguesa tem e o contributo que dá no desenvolvimento linguístico, social e pessoal do aluno. De fato, ambos referenciam o termo «competências» e desenvolvem estes conceitos. Em Sim-Sim et ali (1997), a tónica evidencia-se notoriamente na didática das competências em Língua Portuguesa, enquanto o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais as competências se generalizam em todas as disciplinas. O Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais aborda as competências gerais, transversais e essenciais e Sim-Sim et ali (1997) aprofunda o conceito de competência essencial, operacionalizando-a, com mais complexidade, tendo em conta as estratégias, o texto, a situação e muitas das vezes o destinatário. No texto de Sim-sim et ali (1997), especificam-se os objetivos de desenvolvimento e os níveis de desempenho relativos a cada competência específica e no Currículo Nacional do Ensino Básico - definem-se metas e práticas generalizadas para cada competência específica.

No documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais* (2001: 31) constatámos que o aluno terá: i) “de compreender e produzir discursos orais, formais e públicos; ii) interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; iii) ser um leitor fluente e crítico; iv) usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio da estética de composição de vários tipos de textos; v) explicitar aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.” O documento supracitado (CNEB, 2001: 32) reforça a importância da transversalidade da língua materna e assegura “o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral) do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua”. Este documento, para além de abordar as competências, estabelece objetivos que envolvem o desenvolvimento das competências nos diversos ciclos da escolaridade obrigatória. De momento, com a publicação em Diário da República, 2ª série - Nº 245 - 23 de Dezembro de 2011, do Despacho Nº 17169/2011 (anexo 3), que revoga o anterior despacho dizendo que o “documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação” alega que “as competências não devem ser apresentadas como categorias que englobam todos os objetivos

de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades” pelo que se aguarda publicação de um novo despacho com novas diretrizes sobre este assunto.

Em relação à leitura, poder-se-á dizer que o *Programa de Língua Portuguesa* (1991: 19) considera que ler «é um processo universal de significados» e, por isso, cada sujeito com base nas suas vivências, arranja estratégias de forma a encontrar sentidos relativos com o texto que lê. Cabe à escola a tarefa de fomentar aquele gosto, sendo que o Programa (1991: 20), já mencionado, contempla três tipos de leituras, aconselhando os professores junto dos discentes a desenvolverem estas leituras: «recreativa» e «orientada», com o objetivo de alargarem e aprofundarem a competência leitora, em que o aluno interage com o texto com prazer, e ainda a «leitura para informação e estudo» que servirá de matriz aos alunos que iniciam “(...) métodos e técnicas de trabalho e estudo, no âmbito de projetos pessoais, de turma ou de escola». De acordo com Sim-Sim et alii (1997: 27), estas autoras entendem que a competência da leitura se adquire lendo muito, tornando-a «fluida» adquirindo «velocidade e profundidade». Nesta perspetiva, as autoras (Sim-Sim et alii, 1997: 28) defendem que uma das funções da escola será a de “(...) Fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.» Igualmente, estabelecem dois objetivos que fundamentam a explicação sobre o mecanismo da leitura, que se prendem com a «extração do significado» e, paralelamente, a «consequente apropriação da informação», dependentes do background do leitor e do tipo de texto que tem em presença. Também o *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais* (2001: 32), já mencionado, presenteia-nos com a sua definição de leitura como sendo:

O processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias gramáticas e delas extrair informação e construir o conhecimento.

Encontram-se expressas no *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais* (2001: 36) algumas formas de desenvolvermos a competência da leitura, pondo em prática atividades de leitura silenciosa e em voz alta de «diferentes tipos de textos», estimulando os alunos em «consulta de material escrito com o objetivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento». O texto relativo ao “*Programa de Língua Portuguesa*” (1991) põe a tónica na expressão oral, uma vez que esta faz parte integrante da vida do sujeito. O aluno fica exposto a diferentes discursos orais, aumentará a sua tolerância face às variações da língua e do discurso, desenvolvendo o espírito crítico. Assim, no Programa supracitado (1991: 2), pode-se constatar que o professor terá de sugerir experiências que digam respeito à “(...) tomada de consciência da especificidade do oral, que conduza à perceção de perdas e ganhos na transmissão de informações e que treine a escuta, a compreensão e a reflexão crítica. Em relação a esta competência, Sim-Sim et alii (1997: 26-27) opinam que o seu domínio varia em função da “extensão e diversidade do vocabulário

passivo [do aluno], bem como da complexidade sintática que já adquiriu». Sim-Sim et ali (1997: 26) partilham a ideia de que a escola deve:

(...) ensinar os alunos a saber ouvir, a prestar atenção ao interlocutor, a identificar com clareza o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma exposição, a identificar os pontos críticos de um argumento e a participar de forma apropriada e eficaz numa discussão em grupo.

Também o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais* (2001: 32) define o conceito de expressão oral, como sendo:

A capacidade de produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.

O documento supracitado (CNEB, 2001: 36) sugere atividades a serem desenvolvidas neste âmbito, relativas à produção de “diversos tipos de discurso oral” e as que “propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interação (debates, exposições, entrevistas, sínteses...)”. No que concerne à expressão escrita, o “*Programa de Língua Portuguesa*” (1991: 65-69), reforça a importância da prática como uma constante, ajudando na organização do pensamento e no desenvolvimento da língua, em que os alunos aperfeiçoam o seu texto, a partir de metodologias apresentadas. Valoriza-se a “escrita expressiva e lúdica”, a partir das vivências dos alunos. Segundo Sim-Sim et ali (1997: 30), a criança, ao iniciar o processo de escrita, se já teve um contacto prévio, torna-se mais fácil a sua aquisição. No entanto, terá de dominar “técnicas e estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção)” com o propósito de as adaptar às situações e ao destinatário. Assim, esta tarefa complexa exige ao professor uma «planificação» da atividade de produção de texto de acordo com os conteúdos em presença, passando pela fase de «textualização»; de «revisão» até chegar à última fase «versão final».

O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)²⁰ trouxe à lume várias brochuras, cujo objetivo principal, para além de sugerirem actividades e auxiliarem os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na sua prática letiva, foi de trazer uma nova consciência aos docentes sobre novas formas de ensinar e aprender²¹.

²⁰ PNEP- Programa Nacional Ensino do Português cujos objectivos foram melhorar os níveis de compreensão da leitura, da expressão oral e escrita em todas as escolas, sendo implementado por um período entre quatro e oito anos para dar formação na área da língua portuguesa aos professores do 1º Ciclo, publicado no Despacho nº 546/2007. Iniciou-se em 2006/2007, contudo terminou no ano letivo 2009/2010. Este projecto articulou os Agrupamentos de Escola e os Estabelecimentos de Ensino Superior que tinham a responsabilidade na formação inicial de professores, como se pode ver no site <http://dgidc.min-edu.pt/programs/>.

²¹ Apresentam-se as brochuras do PNEP nos âmbitos: do “Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos” composta por Inês Sim-Sim que considerava importante tornar as crianças leitores fluentes. Esta brochura mostra um rol de atividades e estratégias que as auxiliam a apropriarem-se de técnicas que as ajudam na compreensão da leitura; outra brochura prende-se com “O Ensino da Escrita” elaborada por Luís Barbeiro e Maria Luísa Álvares Pereira com o propósito de exporem atividades e estratégias que

5.1. O professor do séc. XXI

Hoje que tanto se fala em literacia, se definimos competência a adquirir pelos alunos no âmbito deste campo, torna-se imperioso abordar o papel do professor que, neste século XXI, se responsabiliza como interveniente no processo em questão. Assim, neste capítulo, torna-se importante esclarecer o conceito de escola, que segundo, Carvalho e Diogo (1994: 17-24), constitui “uma unidade multifacetada e é em simultâneo organização, sistema e instituição”, fazendo parte dela a educação “que é a pedra de toque para o progresso de qualquer sociedade”. Cremos que deve ser pretensão da escola enriquecer todos os alunos com uma formação de base, torná-los membros ativos, autónomos, participativos, de forma a colocar no mercado de trabalho mão-de-obra altamente qualificada conseguindo, de algum modo, responder à exclusão social. De tempos a tempos, face a novos ciclos históricos, a escola procura (re)definir os seus pressupostos, os seus objetivos, os seus conteúdos e as suas metodologias. Faz igualmente parte integrante dessa procura contínua traçar o perfil do docente ideal e também questionar sobre que tipo de cidadão que se pretende formar com esse modelo de professor. Atualmente, saber aprender e ensinar consideram-se desafios que se colocam continuamente, integrado num processo de conhecimento intelectual, com a utilização intensiva das designadas «tecnologias intelectuais» e estabelecimento de novas relações entre os vários intervenientes do processo educativo. O professor tem um papel nas suas mãos, o de exercer um ensino conducente à construção de saberes. O professor do séc. XXI deverá ser o facilitador, o orientador e até o potenciador de novas aprendizagens, permitindo ao aluno organizar o seu percurso cognitivo, de forma autónoma, portador de variadas ferramentas que lhe permitem aceder à informação e ao saber. A escola da atualidade exige um docente que tenha como filosofia educacional ensinar para formar indivíduos aprendentes, que aprendam de forma criativa, com sentido crítico e autónomos. Nesta perspetiva, o docente deverá adotar novas abordagens no desenvolvimento da capacidade de investigação e de «aprender a aprender».

O professor da escola do século XXI deverá direcionar o ensino para duas vertentes: uma no âmbito da formação para a cidadania e a outra no sentido de uma pedagogia por competências, onde todos os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas sejam postas em prática (Cortesão, 2000), de forma a assistirmos a um entrecruzar entre a teoria e a prática. Embora o perfil do professor esteja definido no Decreto-Lei nº6/2001, não se deve cingir exclusivamente ao trabalho de campo, ou em ensinar os conteúdos programáticos, deverá, isso sim, dinamizar formas de convivência social, com o intuito de

ajudem o aluno a operacionalizar a escrita, tendo em conta as várias fases que lhe são inerentes (Planificação, Textualização, Revisão); surgiu a brochura concernente ao “Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica” produzida pelas autoras Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa, visando desenvolver a consciência fonológica, a partir de atividades que fomentam e melhoram a oralidade e a escrita dos alunos; emergiu a brochura relativa ao “Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística” apresentada por Inês Sim-Sim com o objetivo de dar a conhecer atividades que permitem desenvolver a consciência fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual, discursiva e inclusive exibe um «laboratório gramatical». As brochuras podem ser consultadas no site <http://sitio.dgicd.min-edu.pt//linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>.

criar laços entre as várias etnias para estabelecer pontes de relação inter e multicultural. Igualmente, cabe ao professor redefinir o seu perfil, reinventando «diferenciações pedagógicas», como defende Cortesão (2000: 63), mostrando-se disponível às mudanças, disposto a aceitar a abertura de mentalidades assentes em novos modelos, novas pedagogias, repensar novas estratégias e novos recursos a utilizar. Ao professor deste século exige-se que saiba desenvolver novas competências e novas mudanças e (re)construir o currículo, como nos diz Perrenoud (2002: 53) no sentido de:

(...) promover aprendizagens de qualidade para todos os alunos; instaurar a democracia na sala de aula como forma de transformar a relação pedagógica e a gestão da turma; criar momentos de debate na aula sobre os saberes como forma de desenvolver a educação cívica e promover uma participação empenhada de todos. Este tipo de práticas educativas exige profissionais com “uma nova identidade profissional e um empenho diferente na profissão e no estabelecimento, uma relação com o saber e com os alunos.

Deverá ser grande a preocupação do docente no processo ensino-aprendizagem da língua materna, face ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais/escritos em Português, servindo de suporte às outras áreas curriculares, numa perspetiva transversal ao currículo. Por isso, criaram-se alguns documentos legais para valorizarem a língua portuguesa: a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (consagra a lei de bases do Sistema Educativo Português (LBSE)); o Despacho Normativo nº 98-A/92 (que determina um novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico); o Decreto-Lei nº 6/2001 (que confirma a reorganização curricular do ensino básico e delibera os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, assim como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do Currículo Nacional), já referido e o Despacho Normativo nº 30/2001 (documento que esclarece o Regime de Avaliação das aprendizagens do Ensino Básico) (todos os documentos enumerados, neste ponto da nossa tese, encontram-se no suporte legislativo e no anexo 4).

Subjacente a todos os diplomas, realça-se desde há muito, o carácter transversal da língua portuguesa. A este propósito, Odete Santos (1988) entende que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa é transversal a todas as áreas disciplinares, esbatendo-se os limites dos conteúdos das diversas disciplinas do currículo; Castro (1997) sustenta a ideia de criação de uma estratégia escolar, apelando à proliferação de um projeto coletivo com foco numa educação linguística, melhorando a língua escrita e falada do aluno. Para se colocar em prática este plano, legislou-se o Decreto-Lei nº6/2001, já mencionado implicando alterações no currículo, sugerindo mudanças na postura dos docentes, desenvolvendo novas competências de intervenção e reflexão relativamente às práticas linguísticas. Anos mais tarde, publica-se o Decreto-lei nº 18/2011 (anexo 5) que advém da alteração do Decreto-Lei nº6/2001. Segundo Sanches (2001), existem prioridades, visto os professores defrontarem turmas heterogéneas e orientarem o ensino para o aperfeiçoamento das competências dos alunos. Parece-nos oportuno referir Neves (2004: 60) que defende:

(...) todo o ensino e aprendizagem se estruturam linguisticamente e a fala, a escrita e a leitura constituem fatores fundamentais de desenvolvimento do processo intelectual. Donde a necessidade de que a língua seja entendida, na escola, como instrumento de globalização e de integração. Ela aprende-se em situação e em todas as situações; representa um percurso a efetuar em todas as áreas disciplinares.

O professor do séc. XXI deverá acompanhar os ventos de mudança, respeitador das diferenças, com uma mentalidade aberta, flexível, pois, como nos disse Patrício (1990: 151),

não pode, pois limitar-se à preparação técnica. Deve possuir, englobando-a uma preparação cultural. Quer isto dizer que é necessário que ele seja um espírito aberto às correntes do pensamento vivo, crítico, (...) que possua o saber do que precisa e também o sentido desse saber.

Também Alarcão e Tavares (2003: 36) opinam acerca de um professor autónomo, capaz de pensar em profundidade sobre os caminhos a tomar. Defendem que o professor reflexivo é aquele que “deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem decodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação.”. Nesta linha de pensamento, Villar (1995) perspetiva a existência de três atitudes que uma mente reflexiva deve possuir: mentalidade aberta (o professor analisa e procura soluções alternativas para melhorar as suas práticas pedagógicas); responsabilidade intelectual (o docente reflete sobre as suas decisões educativas, tendo em conta os contextos social, político e económico dos alunos e não descarta os valores, como por exemplo, a discriminação racial, religiosa, linguística, o respeito, a tolerância, etc) e afetividade/entusiasmo (o professor entrega-se à investigação-ação com dedicação e determinação).

Com este espírito, o professor da escola do século XXI saberá como adaptar o currículo a cada momento da sala de aula, tendo em conta a heterogeneidade das turmas. Deste modo, deverá possuir conhecimentos ao nível dos conteúdos programáticos; do currículo da disciplina que leciona; da pedagogia geral; dos objetivos e valores educacionais; deverá conhecer os alunos e o meio escolar e ter conhecimento de si mesmo, como nos afirmam Shulman (1987) e Elbaz (1988).

Nesta perspetiva, acreditamos, cada vez mais, que o professor não deverá ser um mero transmissor de saberes, mas alguém capaz de ser um “mediador intercultural, animador da comunidade educativa, organizador de uma vida democrática, mediador cultural e intelectual”, como diz Perrenoud (2002: 125), tornando-se um professor crítico e reflexivo. Igualmente, cabe-lhe a tarefa de transmitir valores, tornando os alunos respeitadores das diferenças e da democracia. Logicamente, precisa de ser portador de saberes e aptidões que lhe facilitem ensinar os alunos oriundos de minorias étnicas, implementando o princípio da inclusão. Ao professor do século XXI depara-se a responsabilidade de conhecer a realidade destas crianças, que se encontram em minoria, tendo em conta as suas circunstâncias económicas, sociais, linguísticas, religiosas, aplicando os seus conhecimentos psicológicos e socioculturais, a fim de integrá-las de forma plena e feliz, fazendo com que tenham

resultados positivos. É de frisar que a realidade da escola atual exige novas práticas legislativas, capazes de responder aos desafios impostos aos professores e para isso o Ministério da Educação (ME) elaborou o Decreto-lei nº 6/2001, já referido anteriormente, numa tentativa de sucederem mudanças estruturais nas escolas, fazendo com que os professores trabalhem, ainda mais, em equipa, realizem processos colaborativos, partilhem experiências, apliquem novas metodologias, implementem pedagogias recentes, com o objetivo de criarem uma escola de excelência, tendo todos direito a frequentarem-na. Assim sendo, o professor como um dos agentes educacionais, terá de desenvolver formas e estratégias, no sentido de conhecer as competências específicas de cada um, elevando-lhes o grau de autoestima para sentirem o direito à igualdade de circunstâncias, com base no novo modelo educacional sustentado por Fernandes (2001: 182-183):

(...) um modelo educacional que transmita a esperança de que é possível construir um mundo melhor, socialmente mais justo e ecologicamente mais equilibrado, orientado para a felicidade do ser humano deve estar (...) ciente de que é certo que a utopia de um mundo melhor é a estrela que indica a direção e o sentido da caminhada e que a teoria crítica e pensamento global e complexo são o farol que ilumina e orienta a viagem, compete a cada professor fazer o seu próprio caminho (...) ao caminhar.

Esta realidade escolar está explícita em Jacques Delors (1996), na obra *Educação um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc.XXI, ao debruçar-se sobre questões desta natureza, sustentando no que apelidou de os quatro pilares da educação. Vejamos o que nos aconselha a colocar em prática, para melhorarmos a qualidade do ensino, elevando os níveis de competências dos alunos.

De acordo com o Relatório da UNESCO,²² é uma prioridade instituir o conceito de liberdade de forma legítima, reforçando a «alfabetização política» com civismo. Tendo em conta que a escola é o local ideal para começar a educar para uma cidadania plena, porque consciente e ativa, aceitando-se o pluralismo das crianças, das famílias e comunidades, urge desenvolver uma educação multicultural, a fim de se criarem igualdade de oportunidades educativas e cívicas. Para o aluno, a educação cívica passará por uma aquisição de conhecimentos e práticas respeitantes ao quotidiano da vida diária, exigindo-se a interiorização de determinados valores que alicercem a construção do seu pensamento. A escola deverá, desde logo, assumir a missão de lhes inculcar no espírito o direito à liberdade e respeito pela liberdade do outro, ensinando-lhes os seus direitos e deveres. Mas, esta exigência que se espera da escola, também não se consegue de um momento para outro. Segundo o relatório supracitado a escola atual vive tensões, enumeradas neste relatório, que fazem toda a diferença, em que cada escola terá de proceder aos ajustamentos necessários de acordo com o enquadramento da comunidade escolar que a envolve. O momento atual exige uma grande reflexão conducente à ação da parte de todos os professores, educadores e

²² UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Os quatro saberes propostos pela UNESCO funcionam como pilares da educação nas sociedades contemporâneas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser.

governantes. Contudo, ainda parece viver-se uma escola de quase sobrevivência, onde se tentam identificar quais dos velhos conceitos poderão ser aproveitados para dar respostas às questões que a mudança traz consigo. Por conseguinte, impõe-se um novo olhar sobre as aprendizagens, menos centrado no professor, mais dinâmico, mais autónomo e mais focalizado no aluno e no desenvolvimento dos seus saberes básicos.

Ora, Portugal ao tentar acompanhar estes ventos que exigem mudança, para além de viver situações paralelas, aspira a soluções também algo idênticas. A integração de crianças de outras etnias é também uma preocupação de todos nós. “Uma das formas de as integrar é possibilitar-lhes o desenvolvimento de competências no âmbito da literacia leitora (competências literárias e literárias). É indiscutível que um fraco leitor, em criança, pode prefigurar uma possível exclusão social”, como aliás referem Coutinho e Azevedo (2007: 37). Aqueles autores aconselham o “acesso aos bens educacionais proporcionados pela escola (biblioteca, feira do livro, etc.) para que estes ambientes venham a moldar cidadãos leitores integrados verdadeiramente na escola”.

Acreditamos que se poderá combater o ciclo de desvantagens presente na exclusão social, através de uma relação intrínseca entre a leitura e a literacia. Das recomendações presentes naqueles autores, selecionamos algumas atividades de leitura baseadas na literatura de receção infantil, uma vez que a nossa tese defende a presença desta na escola, numa perspetiva de inovação no que concerne aos modos e modelos de leitura: i) Criar uma cultura de escola para que as práticas de leitura se tornem num hábito consistente; ii) sustentar nas escolas verdadeiros programas de leitura incluindo ativamente as crianças; iii) Apoiar as famílias em práticas de leitura conjuntas; iv) Tirar partido do gosto de ouvir e contar histórias relacionando-as com atividades lúdicas baseadas na literatura, estimulando-se a criatividade através de atividades artísticas, musicais e físicas, de forma a proporcionar a emergência de valores como a liberdade, a justiça, a paz e o espírito solidário; v) Organizar programas de leitura em parceria com instituições de apoio social e outras organizações educativas locais, que proporcionem diálogos multiculturais, desenvolvendo a autoestima e sirvam de catalisadores entre a cognição e o afeto; vi) Desenvolver programas de literacia leitora junto dos adultos pertencentes aos vários quadrantes da sociedade para que estes possam servir de modelos comportamentais bem sucedidos; vii) Investir na formação de professores como verdadeiros seres humanos capazes de demonstrar que a leitura é uma atividade de fruição estética, que forma cidadãos assim, livres e proficientes.

A Comissão Europeia adaptou um programa de nome “Education et Formation 2010” com uma equipa de especialistas em ciências sociais de educação e de formação (NESSE)²³, no sentido de perceber toda a problemática em torno da educação causadas pela migração, desigualdades e exclusão social. A este propósito Annie Feyant (2006) redigiu um artigo a abordar questões de índole racial, cultural, social, linguística e política, mas também mencionou os relatórios PISA que poderão ser hipoteticamente responsáveis por promover certas desigualdades e causar alguns constrangimentos aos alunos que não são nativos. A

²³ NESSE (Network of Experts on Social Sciences of Education and Training).

formação de outro programa (INSEE)²⁴ complementa o já existente, focando a atenção em fatores ligados à imigração.

Sendo nosso propósito falar de educação, implica falar de civismo, cidadania e identidade, em que a sociedade humana se faz representar por um grupo de indivíduos que partilham objetivos espirituais e materiais. Tem sido, ao longo dos tempos, papel da escola a missão de criar laços entre os homens, tendo em conta as diversas culturas sociais, políticas e religiosas. Mas, quando falamos em escola, não podemos falar apenas da escola portuguesa, mas sim daquela que se manifesta numa “dialética entre o espaço português, o peninsular e o europeu” (Pereira, 2008: 37). Porém, a escola nem sempre tem promovido as práticas desejáveis capazes de formar cidadãos interventivos na sociedade onde se inserem. A Comissão Internacional (1996: 45), já mencionada anteriormente, serve-se das investigações do sociólogo francês Emile Durkheim que acusa aquela de responsável pela exclusão social. Para o autor, esta produz e reproduz desigualdades, uma vez que o sujeito oriundo de meios socioculturais mais desfavorecidos não encontra na escola a mesma igualdade de oportunidades que esta deveria proporcionar. Nesse sentido, a Comissão que temos vindo a referir tenta restabelecer algumas das “semelhanças essenciais à vida coletiva”, apelando para a existência dos fenómenos de pobreza, associados à fome, à exclusão social e à rutura das igualdades de oportunidades educativas e sociais, tanto no interior dos países desenvolvidos como no dos países em desenvolvimento. A Comissão Internacional (1996: 46), salienta, ainda, que estas disparidades sociais levaram à organização da Cimeira Mundial para o Desenvolvimento Social, que se realizou entre seis e doze de Março de 1995, em Copenhaga. Aí, se concluiu que o quadro social se apresenta alarmante e que continua a haver muitas assimetrias e desigualdades.

no mundo, mais de mil milhões de seres humanos vivem numa pobreza abjeta, passando maior parte deles fome todos os dias e que no mundo, mais de cento e vinte milhões de pessoas estão oficialmente no desemprego e muitas mais ainda no subemprego.

Este «décalage» social parece ser (entre muitos aspetos) proveniente do êxodo rural, dos movimentos migratórios, da organização de urbanizações desordenadas, do desmembramento de famílias e cortes nos laços afetivos da vizinhança de outrora. Os tempos estão a mudar e, por tudo isto, o ser humano, muitas vezes, sente a solidão, sentindo-se fragilizado, deixando-se conduzir frequentemente para a marginalidade. Desta forma, constatamos haver uma profunda crise social e, com ela, logicamente, uma crise de valores morais, levando as tradições a perderem-se com o tempo, caso não sejam tomadas resoluções. Neste contexto, a escola e a sociedade desempenharão um papel fundamental, que se prende com o seu contributo na procura de uma maior coesão social. Não há educação sem sociedade, o que pressupõe não haver uma sociedade sem um sistema educativo organizado. Aliás, este conceito de escola vai ao encontro daquela que apresenta Pereira

²⁴ INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques).

(2008: 36), já citado. Baseando-se em Damásio dá-nos a seguinte noção de literacia: “Ato de formação contínua dos indivíduos em ordem a torná-los sujeitos mais competentes e conhecedores em determinados domínios relevantes para o seu desempenho pessoal e social.” O autor realça, ainda, o papel das tecnologias da informação, o audiovisual, a informática e a Internet a par do livro e da leitura. Sabemos que, por vezes, os sistemas educativos tornam-se alvos de crítica, como acontece, atualmente, pelo fato de imporem aos sujeitos um modelo cultural e intelectual a seguir, esquecendo, assim, os talentos individuais. Esta escola está mais preocupada com a transmissão do saber em detrimento do desenvolvimento de aptidões para a comunicação, do gosto pelo imaginário, pela estética, pelo sentido do belo, pela destreza manual, relegando mesmo as questões de ordem espiritual e/ou religiosa. Assim sendo, muitas das vezes, o insucesso acontece devido aos fracos e/ou inexistentes recursos educativos de que os sujeitos dispõem, não se desenvolvendo, nem se valorizando as aprendizagens individuais. Quando se fala em desperdiçar talentos ou oportunidades, eis que a escola, obrigatoriamente, terá de contrariar esta realidade. Corroboramos Rodari (2002), quando afirma que a escola não sabe valorizar aquilo que as crianças transportam do seu ambiente familiar, cuja socialização é influenciada quer pelas relações com os pais, com a restante família, com os vizinhos amigos e até com a própria televisão.

Esta escola que não sabe valorizar as competências supracitadas pode levar frequentemente à desmotivação e ao absentismo escolar. A Comissão Internacional tem também tentado encontrar soluções para o problema da desertificação da escola. Assim, para evitar o abandono escolar, propõe que o sistema educativo crie recursos económicos para que os pais e/ou encarregados de educação mais carenciados não acarretem com as despesas escolares dos seus educandos. Deverá igualmente incutir-lhes a responsabilidade de ajudá-los a educar, assim como à comunidade onde estão inseridos.

5.2. Multiculturalismo e educação intercultural

Temos vindo a afirmar que a sociedade está em permanente mudança. As autoras, Morgado e Pires (2010: 37-44) denunciam o aparecimento de um novo paradigma, originando uma «visão caleidoscópica» sobre a cultura e a educação absorvida pela massificação do ensino. Esta realidade trouxe o chamado fenómeno da educação e entretenimento de massas e Portugal soube estar atento a esta realidade, sendo o PNL prova disso. Presentemente, florescem debates contrastantes de culturas, uma forma de educar a criança mediante os valores instituídos nas classes médias, onde a cultura literária assentava basicamente no livro impresso. Atualmente, as sociedades vivem a «era da globalização» de que fazem parte integrante as novas tecnologias, ganhando um papel cada vez mais relevante e, por isso, a literatura de receção infantil deverá fomentar formas de sinergias entre a obra impressa e os diversos recursos tecnológicos disponíveis. As autoras (Morgado e Pires, 2010: 42-43) apresentam-nos um fio condutor que rege na escolha das obras, tendo em conta todas as mudanças que as TIC vieram trazer enquanto benefício para o ensino-aprendizagem.

Retomando todas as mudanças operadas nas sociedades, sabemos que se observaram grandes movimentos migratórios. A globalização da economia leva à movimentação em massa da população, atravessando fronteiras internacionais, escapando à pressão política, social e económica. Cada vez mais, chegam fluxos migratórios vindos de países do terceiro mundo e de países opressores, gerando nos países de acolhimento um tecido social bastante diverso. Os vários grupos étnicos representam minorias ao nível do plano numérico, sociológico e político. Nos últimos anos, assistimos a grandes tensões e conflitos vividos, porque a maior parte dos países de acolhimento não estava preparado para receber estes fluxos migratórios e nem sabia gerir esta diversidade étnica dentro da própria nação.

Morgado e Pires (2010: 60-69) (cit. Oliveira e Costa e Lacerda, 2007), que distinguem os conceitos multiculturalismo e interculturalismo, referem-se a uma necessidade de interculturalidade que ajude na resolução dos problemas das comunidades onde se inserem. A partir dos prefixos «inter» e «cultural» que compõem estes termos, as autoras vinculam o desejo de inclusão das diversas culturas no mesmo espaço geográfico e temporal, remetendo ainda para «multi» que engloba a existência de várias culturas que partilham o mesmo espaço-tempo, não permitindo, no entanto, a interação e mantendo uma hierarquia que desejam ver respeitada. As autoras supramencionadas, Morgado e Pires (2010) (cit. Miriam Hernández-Reyna, 2007), consideram o multiculturalismo um fenómeno social fruto dos fluxos migratórios, originando sociedades multiculturais capazes de adaptar as suas políticas sociais, culturais e económicas, dando resposta aos problemas subjacentes, às etnias que compõem «o tecido social» do território, integrando-os de forma plena e relegando para segundo plano as divergências culturais, as opções religiosas, políticas e sexuais, entre outras. Nas sociedades multiculturais assistimos à criação de muitos microcosmos sociais e locais, parte integrante de um macrocosmo territorial.

A escola tem como um dos principais papéis formar os alunos, filhos de imigrantes, bons cidadãos, respeitadores das leis institucionalizadas no país de acolhimento. As minorias religiosas, linguísticas e nacionais, tais como populações autóctones e tribais, viram-se, muitas vezes, obrigadas a adquirir uma nova identidade e a tomarem uma nova consciência nacional. Outros, ainda, tiveram de abdicar da sua cultura, da sua língua, da sua religião, das suas tradições face às novas exigências jurídicas e educativas do país hospitaleiro. Sendo assim, deparamos com dois aspetos antagónicos: por um lado, os países tendem para uma homogeneização nacional e para uma uniformização mundial; por outro lado, reforça-se a ideia da preservação das raízes e costumes próprios de cada grupo étnico que poderão ver reforçados, mas que constituem uma ameaça para o *outro*. A maioria dos Estados já tolera as formas de expressão da diversidade cultural, já que o mundo multicultural tende a uniformizar os valores culturais. A educação do séc. XXI deverá enfrentar estes pilares: o multiculturalismo e a pluriethnicidade, como refere a autora anteriormente citada. O sistema educativo deverá dar provas de grande imaginação e flexibilidade para conseguir integrar de forma plena e harmoniosa estes grupos minoritários. Levar cada um a tomar consciência da diversidade, do respeito pelo *outro*, de forma a tornar possível uma educação pluralista,

como refere Balça (2010). Para isso, o professor do séc. XXI terá de repensar os objetivos que pretende ensinar, de remodelar os conteúdos programáticos, de ajustar os programas face ao público-alvo que vai ensinar, imaginando métodos pedagógicos e modelos a aplicar, e, concomitantemente, desvendar novos processos educativos. A sua filosofia de ensino tem, assim, um carácter humanista, o que quer dizer que a educação assenta numa cultura cívica democrática, com base no respeito pelos direitos humanos, e que estimula o respeito das culturas, impedindo que as diferenças se acentuem cada vez mais, continuando a despoletar a desigualdade, o racismo e a xenofobia. Esta nova visão do mundo e da escola do séc. XXI colocam um enorme desafio a todos aqueles que se preocupam com a educação.

Ora, a globalização, como refere Santos Pereira (2008), constitui um fenómeno irreversível, já que significa a afirmação da civilização humana com todo o mundo e aí a língua com a sua universalidade, aceitação geral de normas de direito internacional detém um papel fundamental. O autor refere-se a esta dimensão como uma rutura com o passado. De fato, assiste-se hoje a uma outra escola que, no âmbito linguístico, vem sofrendo grandes transformações. O caso da língua portuguesa, «agarrada» por léxicos que o Brasil e a África nos têm trazido, a par do romper radioso do espanhol como língua de escolha em detrimento do inglês e do francês, são sinónimos de uma nova identidade. Tal como referiu aquele autor, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia trouxe grandes alterações às quais a sociedade e, consequentemente, a escola não podem ficar indiferentes.

Desde então, o país modernizou-se a um ritmo acelerado e internacionalizou a sua economia, tendo adaptado, em simultâneo, com um conjunto de países da união, a mesma moeda, o euro, no início do séc. XXI. (Santos Pereira, 2008: 366)

Mediante o exposto, a escola que todos queremos, neste Portugal que se pretende moderno, deve privilegiar uma filosofia onde a escrita e a leitura devem ser entendidas e estudadas no contexto das práticas sociais e culturais de que fazem parte. Nesta perspetiva, a literacia assume-se como um desafio de novas práticas sociais, um saber em uso. A aprendizagem é, assim, vivida como a transformação gradual das formas de participação usadas, à medida que as pessoas interagem na sociedade a que pertencem.

O sistema educativo tem vindo a considerar que existem quatro pilares fundamentais que sustentam a educação e que são aprendizagens ao nível da formação académica:

i) Aprender a conhecer - A escola é o veículo transmissor de saberes e, em simultâneo, é um meio que ajuda a criança a compreender o meio envolvente e tem como finalidade incutir no espírito do aluno o gosto pela descoberta, aguçar o «bichinho» pela curiosidade, a paixão pelos campos da investigação. Por conseguinte, o aluno deverá aceder às metodologias mais recentes e aos instrumentos de carácter científico, de forma a tornar-se um verdadeiro amante da ciência. Contudo, estes alunos que aspiram a ser cientistas, terão de se preocupar com a sua especialização no ramo científico, bem como alargar o leque de conhecimentos de cultura geral acerca do mundo que os rodeia. A este respeito, a Comissão Internacional (1996: 79) menciona Laurent Schwartz, que afirma no seu ensaio:

Um espírito verdadeiro formado, hoje em dia, tem necessidade de uma cultura vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Deve do princípio ao fim do ensino, cultivar, simultaneamente estas duas tendências.

Deste ponto de vista, há a reforçar a ideia de que o cientista não deverá «fechar-se no seu mundo da ciência» pois corre o risco de se desinteressar totalmente pelo que fazem os outros colegas, originando uma rutura comportamental. A par de tudo isto, não desenvolve o espírito de comunicação, nem partilha de ideias, não trocam novas linguagens e nem saberes que eventualmente surjam. É essencial que enquanto criança e jovem se estimule a memória, a atenção e o pensamento e, para isso, é necessário treinar as crianças com exercícios adequados. Devemos ensinar a partir do concreto, para mais tarde passarmos ao abstrato, experienciarmos o método dedutivo e indutivo, tendo em conta as disciplinas que se lecionam. No entanto, não se deve esquecer que o processo ensino-aprendizagem não passa exclusivamente só pelo que se aprende dentro de uma sala de aula, mas também para além desta. Há ainda a acrescentar que a escola deve oferecer ao aluno a possibilidade de criar instrumentos que os ajudem a compreender os conceitos e os fatos, que o ensine «a aprender a aprender» e que cada um beneficie das mesmas oportunidades durante o percurso académico.

ii) Aprender a fazer - Esta aprendizagem está mais associada a questões de formação profissional. Outrora, ensinava-se o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos no mundo do trabalho. Atualmente, temos de ter em conta as mudanças que ali ocorrem. Assistimos à substituição do braço do homem pelo trabalho da máquina, nas sociedades industriais. Por tudo o que afirmámos não podemos preparar os nossos jovens única e exclusivamente para determinada tarefa a realizar como a produção de um objeto. Assistimos à substituição da tarefa física pela tarefa intelectual. O homem tem de saber comandar uma máquina e saber fazer a manutenção e vigilância da mesma.

Por conseguinte, aumenta o grau de exigência intelectual, em detrimento do nível manual. Começamos a verificar uma alteração de comportamento face à formação de carácter técnico e profissional. É importante o «saber-ser» mas também o «saber-fazer», e por isso, a Comissão sublinhou o quanto é importante possuir capacidade de comunicação, de trabalhar em equipa, de saber gerir e resolver conflitos. O aprender a fazer é da responsabilidade do sistema educativo, ensinar a interagir de forma passiva e ativa com o meio envolvente. Dar aos alunos oportunidade escolar e também profissional nos mais variados ramos profissionais e aprenderem a trabalhar em equipa.

iii) Aprender a viver - A escola sensibiliza os alunos para uma compreensão sobre o *outro*, para a aceitação do pluralismo das crianças, dos jovens, das famílias e das comunidades que compõem este tecido social. Atualmente, ao viver-se em sociedade espreitam-nos vários perigos. O homem autodestrói-se, sobrevaloriza-se em relação ao *outro* e ao seu grupo, desenvolvendo um espírito de competição e de sucesso individual. Para que os conflitos e tensões se diluam, é preciso que a escola estabeleça contactos com os diversos

grupos, fomenta o espírito de interajuda e crie projetos comuns. Tem de se partir à descoberta do *outro*, mas, para o fazermos, torna-se necessário passar pela descoberta do *eu* e, só depois, tentar compreender o *outro*, as suas atitudes e ideias. Se a escola criar mecanismos, como por exemplo ensinar a história das religiões, das tradições, estabelecer objetivos comuns em torno de práticas desportivas, culturais e de carácter social, desenvolvendo ações de solidariedade e humanitárias, ajudará a compreender e a aceitar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos e evitar-se-ão possíveis conflitos e violências de racismo e xenofobia.

iv) Aprender a ser - Cabe à escola o papel de ajudar o aluno a desenvolver a sua autonomia e a sua responsabilidade. Não se deve fragilizar o aluno de acordo com as suas capacidades e aptidões. A escola tem a obrigação de disponibilizar processos e mecanismos que fomentem no aluno o gosto pela descoberta e pela experimentação, face a questões de ordem estética, artística, desportiva, científica, cultural e social. O professor deve pôr em prática atividades que desenvolvam a imaginação, a criatividade e valorizem os seus conhecimentos e as suas experiências. Desta forma, a escola consegue activar um processo dialético, na medida em que faz com que o aluno se conheça a si mesmo, para mais tarde partir ao encontro do conhecimento sobre o outro, que amadureça a sua personalidade e se torne um grande Homem.

Que tipo de formação deverá ter o professor deste novo século? De acordo com Cardoso et alii (1996), o modelo de formação contínua de professores caracteriza-se por ser um processo com: i) Carácter holístico, que promove o desenvolvimento intelectual e do «eu», adquirindo competências para agir sobre o meio; ii) Carácter participativo, que promova a negociação, ou seja, a interação e a colaboração na construção do saber, que tenha em conta as representações, conhecimentos, «saber-fazer», refletindo acerca das suas experiências pessoais com sentido crítico; iii) Carácter desescolarizador, que consiga inverter a separação entre a teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático; que promova a investigação sobre a ação problematizando o saber da experiência; que desenvolva no professor competências de intervenção; que integre processos cooperativos de formação-ação no seu meio (formação ecológica). Reforçamos, uma vez mais, a ideia de que o professor do século XXI, na sua prática pedagógica, desenvolverá competências que tenham como base os fundamentos dos quatro pilares da educação do Relatório de Jacques Délors, anteriormente referidos, representando a síntese do pensamento pedagógico oficial da humanidade, para este século.

Atualmente, o aluno transporta consigo uma panóplia de informação adicional bombardeada diariamente pelas novas tecnologias de comunicação e informação, chegando à escola com uma bagagem muito particular cabendo ao professor ensiná-los a discernir conceitos, formando cidadãos responsáveis, tolerantes, justos e solidários. Esta nova perspectiva de escola desencadeia um novo paradigma e, como afirma Roldão (2000), deve tentar-se identificar tendências de emergência de um novo paradigma de escola, que consiga romper com os modos de funcionar surgindo, assim, eixos de mudança no novo contexto

escolar. A este propósito, a autora supracitada apresenta linhas orientadoras de mudanças, que faz em parte do paradigma atual e relativo ao paradigma emergente. Vejamos de que forma:

Do Modelo Actual ...	...Ao Modelo Emergente
Da escola instituição governamental ...	... À escola com espírito próprio
Da escola que cumpre ...	... À escola que projeta, realiza e reflete
Da escola sem perspectiva de futuro ...	... À escola ambiciosa de estratégias e modelos
Da escola que se interroga sobre o insucesso...	... À escola que analisa e age sobre os seus procedimentos e funcionamento, construindo e refazendo a sua ação curricular e as suas opções
Da escola cumpridora de regras ...	... À escola que tem poderes de decisão, de criar regras e prestar contas
Da escola ausente da avaliação ...	... À escola que se auto-avalia para redefinir o seu desenvolvimento
Da escola que emprega docentes ...	... À escola que se alimenta da sabedoria do corpo docente, da sua produção e dos seus atos de reflexão
Da escola carente de formação ...	... À escola que, aposta fortemente, na construção e aplicação de uma formação contínua integrando-a no seu desenvolvimento
Da escola desconhecida ...	... À escola com imagem

Quadro 3: (Adaptado de Roldão, 2000)

6. Das Narrativas como Processo de Construção da Compreensão do Mundo: a escolha de uma obra

Antes de procedermos à justificação da escolha da obra em análise, urge refletir sobre alguns aspetos relativos ao papel da literatura infantil no desenvolvimento da competência literária do aluno. Segundo Gemna Lluch (2003: 72), observa-se uma relação de causa e efeito entre a competência literária da criança e o desenvolvimento em leitura. Para a autora, são quatro as competências exigidas ao leitor quando aborda o texto literário: competência genérica, linguística, literária e intertextual.

A primeira engloba o conhecimento do desenvolvimento da história; a segunda relaciona-se com o domínio do código oral- vocabulário, formação das palavras, semântica, estrutura das frases e o código textual (coerência e coesão) bem como o conhecimento do uso da língua e da sua adequação às várias situações de comunicação; a competência literária remete para uma leitura conotativa do texto; quanto à competência intertextual sugere o estabelecimento de relações com outros textos. Diz-nos Azevedo (2005) que o texto literário exige da parte do leitor uma postura ativa, que o leve ao preenchimento dos seus múltiplos e

polifuncionais espaços em branco. Aliás, Umberto Eco (1993) admite a possibilidade do leitor preencher os espaços em branco que o texto transporta, estimulando a criatividade e imaginação e, em simultâneo, fruir, o prazer estético que o texto transporta.

Pedro Cerrillo (2003c: 74-75; 2007: 23) alerta que a competência literária não é inata, exigindo, assim uma aprendizagem sistemática e sistematizada. Neste cenário, Mendoza Fillola (1999: 31-32) comenta que:

La misma complejidad del hecho literário no facilita la íntegra sistematización del concepto de competencia literária, ni permite la formulación de reglas unívocas que expliquen, para los códigos artísticos, la correlación entre estímulo y respuesta, porque en los procesos de producción y de recepción intervienen las diversas aptitudes del lector, junto a los usos personales de la codificación semiótica manifiestos en la creación y en el estilo del autor.

Assim, no universo da literatura de receção infantil, mereceu-nos preferência o texto literário intitulado *Ynari, a menina das cinco tranças*,²⁵ do autor africano Ondjaki (2004), que respeita a diversidade da cultura de outro povo, pois, como diz Llorens (2003), a partir do texto de potencial receção infanto-juvenil a criança pode alargar os horizontes, face a outras culturas distintas da sua, comparando-as. A partir desta história, *Ynari, a menina das cinco tranças*, é-nos apresentada uma criança predisposta a aceitar as diferenças em relação ao Outro. Ora, ao ouvirem narrar uma história, os alunos podem desfrutar o prazer da leitura. As narrativas deste tipo desenvolvem o gosto artístico, a linguagem, o pensamento, o poder de atenção, de memorização, ajudam a resolver conflitos internos e promovem o gosto pela leitura. Por conseguinte, com a audição de narrativas infantis, pretende-se alargar o domínio linguístico, cognitivo e afetivo, contribuindo-se para o enriquecimento pessoal e social das nossas crianças, a partir das deduções, análises, antecipações e prevenções das ações e acontecimentos.

Jacqueline Lazù (2004: 190) lembra a necessidade de se utilizarem outros ambientes, os quais se revestem de uma importância crucial na formação do leitor. Para a autora, devem-se selecionar textos que marquem a inocência e a morte da infância, visando experiências que levem ao nascimento da maturidade:

For some, islands stories are a vehicle for a complete value statement on growing up: the gaining of strengths and confronting of weaknesses by the self. The island's paradoxes are seen as integral to reader's attraction to the theme. Desert and paradise, shipwreck and home, nightmare and daydream, limitation and refuge are seen as a reflection of the paradoxes of life itself.

Azevedo (2010: 22) enfatiza a necessidade de selecionarmos textos que contenham oposições entre o bem /mal pois, perante o mal, as crianças conseguem liderar situações de

²⁵ *Ynari* é uma menina africana que tem cinco tranças e gosta de passear à beira do rio. Aí, conhece o homem pequenino, mágico, que a ajuda a entender a duplicidade das palavras bem como a magia que se encontra nas suas cinco tranças. O grande objetivo de *Ynari* é repor o equilíbrio inicial nas cinco aldeias, e à medida que estabelecem permutas vai cortando as tranças e descobrindo os valores da paz e da amizade.

onde saem sempre vencedoras, mesmo quando os seus oponentes sejam adultos e mesmo dotados de forças sobrenaturais e poderes simbólicos. O autor refere que “os textos devem conter desejo, a possibilidade de acedermos à utopia, de a concretizarmos, de a tornarmos possível e exequível” Azevedo (2010: 25).

Igualmente, a riqueza do texto icónico sugere-nos pormenores que evidenciam alguns estereótipos em relação a outras culturas. Aliás, como referem Kress (2005) e Van Leeuwen (1996), a multimodalidade transporta consigo universos justapostos capazes de produzirem jogos de sentidos de uma riqueza polifónica imensa. Neste sentido, Munari (1987) refere-se às gramáticas visuais, constatando que estas tornam mais fácil a compreensão de qualquer imagem.

Balça (2010: 47) refere que os textos literários para a infância devem conter o reflexo das nossas sociedades interculturais, abordando questões como a presença do outro, a identidade e a alteridade, as diversas etnias e as inúmeras culturas e até a própria língua:

Acreditamos que a literatura infantil encerra, para além de uma função lúdica e de uma função estética, uma função formativa, e neste sentido pode auxiliar as crianças a compreenderem e a aceitarem o Outro. A leitura do texto literário, porque confina uma dimensão estética mas também simbólica, pode consentir uma leitura intercultural, que possibilita à criança leitora abrir perspectivas e lançar um primeiro olhar, que lhe permita conhecer e aprender a aceitar e a conviver com o Outro.

Nesta perspetiva, Eliane Debus (2007: 263), citada por Balça (2010), investe no carácter simbólico da linguagem literária capaz de romper com as desigualdades étnicas visando a valorização da diversidade cultural. Neste âmbito, cabe-nos destacar Morgado e Pires (2010) cujos projetos já apresentámos nesta tese, onde o objetivo dos mesmos, é auxiliar na compreensão de sentidos e de ideologias diversas, levando à construção de sociedades mais harmoniosas e mais justas.

Uma leitura da obra selecionada levada a cabo de modo multicultural é a perspetiva de Morgado e Pires (2010: 99), que elencam alguns itens, baseando-se em Belinda Louie (2006):

Verificar a autenticidade do que é representado no texto;
Ajudar os leitores a compreender o mundo da perspetiva das personagens;
Levar as crianças a procurar ver pelos olhos das personagens;
Relacionar a experiência pessoal com o texto e com os outros médios;
Usar variantes da mesma história para os alunos poderem compreender esquemas mentais básicos;
Encorajar os alunos a falar, dialogar, escrever e reagir aos textos.

As autoras, para além dos itens supracitados que justificam os modelos pedagógicos a adotar na lecionação da obra selecionada, discorrem, baseando-se em Cai (2002: 4), sobre os temas e assuntos que devem fazer parte do tipo de literatura multicultural e que o docente deve saber trabalhar em contexto pedagógico. Dizem-nos, então, que neste tipo de literatura tão específica, cabem:

(...) A diversidade geográfica, representações topográficas de culturas específicas ao nível do texto e imagens, de formas de organização social, de estruturas familiares, lugares a que chamamos “lar”, a condenação da xenofobia e do racismo, a reescrita histórica de fatos do passado para os tornar politicamente mais corretos, a correção das relações de gênero dos contos tradicionais, a ficção de papéis positivos para personagens de grupos minoritários. Cabe também nesse rótulo abrangente o exame dos conceitos ocidentais centrais (individualismo, liberalismo, constitucionalismo, direitos humanos, igualdade, liberdade, estado de direito, democracia, mercado livre, separação de Igreja e Estado).

Com efeito, temos vindo a apresentar algumas das razões que nortearam a escolha da obra, sendo ainda nossa pretensão debruçar-nos sobre o efeito que este tipo de textos produz nas crianças. Neste enquadramento, Bortolussi (1987: 82) escreveu:

Una vez conocidas las necesidades y categorías reseptivas del niño, comprenderemos mejor la importancia, las funciones, el papel que desempeña el cuento infantil en el receptor-niño, y así es como asteremos mejor capacitados para evaluar y analizar una obra cuentística infantil.

Cremos, igualmente, que o professor, ao selecionar a obra, deverá ter em conta a proficiência linguística e a realidade social e cultural dos alunos que integram a turma, enriquecendo e fortalecendo as suas aprendizagens, com base nas vivências familiares dos alunos, pois, segundo Coutinho e Azevedo (2007: 37):

A mostra Literacia da leitura nasce, portanto, desde o berço, e como o PISA 2000 tão bem nos mostra, verifica-se haver diferença entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e os das famílias dos alunos com baixo nível de literacia.

Nesta vertente, remetemos igualmente para o que se escreveu no PISA (2000):

(...) Quando os recursos educacionais bem como os bens culturais em que são elevados e em que é maior a frequência de interação entre os pais e os filhos, em atividades de debate de temas sociais, de livros e filmes ou, simplesmente, falando com eles.

Em nossa opinião, cabe à escola valorizar o background que a criança transporta pois, por volta dos sete anos, esta predispõe-se a outras aprendizagens, interagindo com os outros, consciencializando-se de distintos valores cívicos e sociais como a justiça, a tolerância, a solidariedade, entre outros valores que poderíamos enumerar. Nesta fase etária, segundo Piaget (1964), também o jogo assume uma enorme importância, pois a partir do lúdico a criança fantasia situações vividas.

Uma outra razão que nos levou à escolha da obra em questão prende-se com o desenvolvimento do imaginário. Fernando Galrito (2007: 117) afirma que as crianças têm a capacidade de contar e recontar uma história, por elas inventada ou conhecida, de atribuírem “novos” significados a um objeto em momentos específicos, podendo considerar-se que se assiste a “uma metamorfose de signos e significados”. O imaginário e a fantasia permitem uma sensação de liberdade e de transformação do Universo, como refere o autor. Em filmes

de animação, onde tudo ganha vida e se transforma rapidamente, com a maior das facilidades, é possível adquirir-se uma nova identidade, valorizando-se, assim, o imaginário de qualquer sujeito. Logicamente, o papel do imaginário pode ajudar a criança a desenvolver uma educação com base na alteridade crítica. De fato, nesta linha de pensamento, José Barata Moura (2007: 23-24), ao conferenciar no “XVII dos Encontros de Literatura para Crianças”, sublinhou que o texto de potencial recepção infanto-juvenil se sustenta pela alteridade existente ao nível da expressão dos conteúdos que obrigam a criança a interpretar o que não se encontra visível e a conseguir ler nas «entre linhas». Teresa Colomer (2002: 175) considera que a panóplia de textos existentes para crianças pode gerar novas linguagens, desde que, pela capacidade de transformação, aqueles sirvam de incentivadores semióticos, integrando-se estes no designado cânone literário para a infância. A criança recontextualiza a história pertencente ao património de uma memória coletiva e, sem deteriorar a comunicação subjacente, perpetua-se no tempo. A sua competência literária desenvolve-se ao nível dos conceitos e dos valores implícitos do texto, como o bem/mal, triunfo/derrota, amor/ódio, esperança/desespero, igualdade/desigualdade, justiça/injustiça, entre outros aspetos que poderíamos enumerar. Também o atingir da capacidade de perceção do Outro, respeitando e aceitando a sua diferença, permite ao leitor perceber o quanto alarga os seus horizontes, num crescendo diálogo com outras culturas, outros valores, outras etnias, fatores preponderantes à compreensão das diferenças e maneiras de estar na sociedade, ajudando a perceber como se relacionam os outros e aprendendo a agir em diferentes contextos sociais. Urge, pois, valorizar o papel do texto de potencial recepção infanto-juvenil, numa vertente multicultural, aos níveis cultural, linguístico, religioso e socioeconómico, mobilizando e sensibilizando a criança para estas questões, como referem os investigadores Tiedt & Tiedt (1986) e Cavanaugh (1995). Contudo, alertam, ainda, que existe o perigo de haver crianças que, eventualmente, emitam juízos de valores errados, ou deturpados, sobre práticas exercidas por determinado grupo, não se encontrando despertas para determinadas questões.

Por conseguinte, as narrativas infantis formam um jogo «continuum» de manifestações que vão desde o jogo, às representações de um papel concreto, por vezes até bastante elaborado, para, posteriormente, se criarem mundos possíveis. Ora, tal acontece justamente na sala de aula, quando o professor desenvolve uma verdadeira didática, ao vincular a linguagem literária à imaginação e à criatividade. Em Martos Garcia (2009) encontrámos a teoria dos mundos possíveis, que baseando-se em Umberto Eco refere que toda a leitura de um texto artístico é uma leitura parcial, provisória, aberta, sendo atribuído ao leitor um papel ativo, pleno de possibilidades. É neste cenário que a didática ganha relevo, ao poderem-se trabalhar, em contexto pedagógico, ações com a produção, a recepção, a leitura e a escrita no que Martos Garcia (2009) designa de formação de «escritolectores».

Segundo Julia Kristeva (1978: 120-121), o aluno enriquece a competência linguística e a competência enciclopédica quando contacta com textos literários de qualidade. Ora, cada vez mais, as crianças vivem rodeadas de informação, de imediatismo, obstruindo a interação que ajuda na construção do imaginário, apresentando, consequentemente, défice, neste

campo. A este propósito, Wunenburger e Araújo (2003: 37) enaltecem o imaginário, debatendo a ideia de que se precisa “(...) arrancar a imagem ao seu estatuto degradado e marginal, a fim de a reabilitar enquanto instância mediadora entre o sensível e o intelectual”. O autor que compõe literatura de potencial recepção infantil tem subjacente uma abordagem cuja intenção é a de provocar emoções no pequeno leitor. No entanto, cabe ao professor, como mediador de leitura, ser um agente que preencha os requisitos literários, psicológicos e didáticos, como afirma Cerrillo (2007), com capacidade de fomentar o hábito de ler, criando mecanismos que ajudem a criança a ler por prazer, socorrendo-se de estratégias lúdicas e expressivas, que oriente leituras, selecione livros de acordo com a idade e o interesse do público-alvo. Aquele autor considera o ato de ler não um mero jogo, mas uma atividade cognitiva. Para isso, o professor terá de facilitar os caminhos que permitam ao sujeito leitor desbravar a polissemia das palavras e as possíveis leituras, ajudá-lo a saber ler nas «entre linhas», para se tornar competente em predizer os espaços brancos que o texto carrega. Mergulhão (2007) defende que o texto de potencial recepção infanto-juvenil tende para o surgimento do conceito de bitextualidade, significando que visa uma pronúncia entre o texto verbal e o texto escrito, porque a criança cria o seu universo imagético, ajudado pela decodificação e interpretação do texto oral, complementado com as imagens que incorporam o livro, entrando, assim, no mundo das representações e do simbolismo.

Bortolussi (1987) considera a criança um ser que vai desenvolvendo a sua imaginação com a socialização, através de actividades de repetição e de jogo, sendo um processo gradual, passando do mundo imaginário ao mundo real. A autora (Bortolussi, 1987: 97-98) sustenta a existência de vários tipos de fantasia, que passamos a descrever, e, ao mesmo tempo, relacionamos com a obra em estudo:

i) **Fantasia onírica** - representando os desejos e as angústias, que se encontram latentes no inconsciente de cada criança;

El símbolo, la condensación, la fusión, la anacronía, la fragmentación, la antítesis, la transformación y la inversión de las leyes naturales. Mencionemos también, bajo esta clasificación, el sueño diurno, en que el yo se imagina como centro de actividades que imaginativas constituyen una inversión de su realidad cumplen una función compensatoria, en cuanto satisfacen un deseo o remedian una insatisfacción. (Bortolussi, 1987:97)

Reportando à obra em estudo, *Ynari, a menina das cinco tranças* verifica-se esta fantasia quando Ynari e o homem pequenino se despedem:

- Quando nos voltamos a ver? (...)
 - Sempre que quisermos.
 - Mas tu vives tão longe ...
 - Há muitas maneiras de se ir muito longe (...)
 [...]
 - Achas que posso apanhar boleia do humbi-humbi?
 - É uma ideia, ele é rápido.
 - Mas eu sou tão pesada para ele ...
 - Mas não és pesada para o coração dele (...) Experimenta viajar no coração do humbi-humbi ...

(...) - Eu também sei viajar no coração do humbi-humbi.”
- Eu sei - disse Ynari. - Agora já sei! (ibid: 42-43)

ii) Fantasia patológica- onde a criança apresenta uma deformação desmedida da realidade, estando ligada ao imaginário e ao medo que sente;

Es aquella actividad imaginativa condicionada por el miedo, algún complejo exagerado en forma de obsesión, y que constituye una deformación incontrolada de la realidad. (Bortolussi, 1987: 97)

Pode-se encontrar esta fantasia, na obra estudada, quando Ynari revela medo dos bichos:

- Mas quando estás perto de uma palanca negra gigante, tens medo, ou não?
- Sabes, Ynari, nunca estive muito perto de uma palanca negra gigante (...) (ibid: 12)

iii) fantasia prometeica- responsável pelas experiências vividas no passado, onde a criança antevê o futuro;

Consiste en una proyección en antel futuro de experiencias anteriores. Esta clase de fantasia es la que permite la conversión del “veleidismo” del sueño diurno en praxis o acción. (Bortolussi, 1987: 98)

Na obra em estudo, as partes alusivas aos sonhos que a personagem Ynari teve durante a noite, podem, de certo modo, englobar-se na fantasia prometeica. No primeiro extrato abaixo apresentado, o sonho dá-lhe a conhecer a aldeia do homem pequenino e, no segundo, fica a conhecer o significado da palavra «permuta», respeitante à sua fórmula e sua magia.

Sonhei que eu e tu estávamos aqui sentados (...) depois íamos para muito longe, acho que era a tua aldeia (...) falávamos com muitos homens ... E havia muitas palavras, e crianças ... Vi muitas imagens, não me lembro de tudo.” (ibid: 15)

Durante o sonho, um velho muito velho que explica o significado das palavras explicou-lhe o que queria dizer a palavra «permuta». (ibid: 26)

iv) Fantasia criadora, intelectual - aqui a criança fantasia segundo a sua intuição, provocada por estímulos espontâneos. “La fantasia creadora nace de una intuición Y opera no por estímulo externo, sino espontaneamente.” (Bortolussi, 1987: 98);

Na narrativa em estudo, este tipo de fantasia encontra o seu lugar quando Ynari descobre o que precisa de fazer para estabelecer a paz nas aldeias:

- Eu acho que já descobri a minha magia - disse a menina.
- Podes vir comigo a cinco aldeias?
- Posso, se quiseres que eu vá contigo ...
- Quero. Quero que vejas o que eu vou fazer e que depois vás à tua aldeia dar um recado meu à velha muito velha que destrói as palavras. (ibid: 30-31)

v) Fantasia primitiva- esta fantasia prende-se com o mito, onde se fantasiam seres sobrenaturais e excepcionais (Bortolussi, 1987: 98);

La actividad mítica del hombre constituía o bien una explicación precientífica de fenómenos naturales o sucesos extraordinarios - cumplen una función racionalizante-o bien un intento de estabilización de la vida interpersonal - cumplen una función social.

Na narrativa apresentada, atrevemo-nos a dizer que há indícios de fantasia primitiva, quando a personagem Ynari conhece o homem pequenino e ainda quando este se revela um homem mágico.

- (...) chamam-me homem pequenino.
- Ah, está bem ... - sorriu Ynari, enquanto se deitava na relva para ficar mais perto dele. (ibid: 9)

Ynari espreitava escondida nos capins altos e ficou com a boca toda aberta de espanto: era um homem pequeno e mágico! (ibid: 18)

vi) Fantasia lúdica- considera-se uma atividade própria de crianças, mas também presente nos adultos, que ajudam a viver, quer uns, quer outros.

La fantasia lúdica es una actividad no solo infantil, mas también adulta, aunque toma, en cada caso, formas distintas. La disposición fantástica se manifiesta por primera vez en la vida humana como fantasia de juego.

Na obra, o jogo preferido da protagonista e do seu amigo, o homem pequenino, é brincarem com as palavras:

- Amanhã podemos brincar com mais palavras?
- Claro. Podemos sempre brincar com as palavras ...! (ibid: 13)

Igualmente, Aguiar e Silva (1981: 334) defende que o texto de potencial receção infanto-juvenil transporta:

(...) efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliterações, sugestões fono-icónicos, exercícios de dicção com sequências difíceis, ou raras de fonemas, ilustração das matrizes semânticas das palavras, revelação de força expressiva e comunicativa das metáforas.

Para além dos aspetos já elencados, a nossa escolha assentou, igualmente, em quatro componentes encontradas em Albuquerque (2007: 503-504) relativas ao imaginário: i) A componente ativa - onde a criança tem a capacidade de engendrar uma história de acordo com a sua mentalidade, pois antes de terminarem de a contar, já ela deverá refletir sobre o que escutou para tirar as ilações. Posto isto:

A atenção dos professores deve, então, recair sobre a compreensão estabelecida pelos alunos em geral, obrigando-os a esclarecer-nos sobre o

texto e não ficar à espera passivamente que o docente forneça todas as explicações. (Albuquerque, 2007: 503)

ii) A componente criativa- onde o sujeito leitor delinea um texto na sua mente e cria um diálogo singular com o autor;

Esta é uma perspectiva a que crianças se adaptam com grande facilidade, não estando-nos a referir um dialogismo à Bakhtin, mas antes, a um “pôr-se no lugar dos outros”, a dar uma possibilidade ao pequeno leitor de multiplicar as suas experiências vividas, transformando-as em probabilidades abstratas, e em distinguir o mundo circundante do mundo imaginário do “quem me dera” do sempre possível. (ibid: 503)

iii) A componente única- já que cada sujeito leitor realiza apenas uma única leitura, podendo o mesmo texto provocar vários momentos imaginativos;

(...) devemos sempre potenciar a expressão e o respeito pela interpretação e discussão individual, que leva cada criança a debruçar-se sobre os textos como se eles fossem sempre novos. (ibid: 504)

iv) A componente cooperativa - que é uma consequência do texto ser um «diálogo» entre o escritor e o leitor.

Vimos portanto que: 1) as obras abertas enquanto movimento caracterizam-se pelo convite a fazer a obra com o autor; 2) num nível mais amplo (...) existem aquelas obras que, já completadas fisicamente, permanecem abertas a uma e fruidor deve descobrir e escolher ato de percepção germinação contínua de relações internas que o fruidor deve descobrir e escolher ato de preparação da totalidade dos estímulos; 3) cada obra de arte, ainda que produzida em conformidade com uma explícita poética da necessidade, é substancialmente aberta a uma série virtualmente infinitiva de leituras possíveis, cada uma das quais leva a obra a reviver, segundo uma perspectiva, um gosto, uma execução pessoal. (ibid: 504)

Quanto à narrativa, e porque este texto liderou a nossa escolha, vejamos, nesta parte do estudo, a sua estrutura, alicerçada na obra selecionada *Ynari, a menina das cinco tranças*. Considera-se uma narrativa fechada, visto a ação apresentar uma solução final, terminando com a paz nas cinco aldeias. Pode-se dividir nas três partes constituintes da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na fase introdutória, apresentam-se as personagens Ynari e o homem pequenino:

(...) uma menina que tinha cinco tranças lindas e se chamava Ynari. (ibid: 9)

(...) Ynari começou a brincar com as suas tranças: eram cinco tranças lindas, negras, compridas. A menina tinha olhos enormes que brilhavam muito e lábios carnudos muito bonitos. (ibid: 11);
“Do capim alto saiu um homem muito pequenino com um sorriso muito grande. (ibid: 9)

O segundo momento diz respeito ao desenvolvimento, cuja função é entregar uma missão a Ynari, desenrolando-se uma série de acontecimentos que culminam com uma permuta:

-Se eu vos ensinar a «ouvir» (...); «falar»; (...) «ver»; (...) «cheirar»; (...) «saborear»; vocês deixam de estar em guerra? _ Sim. Nós só queremos saber usar a palavra «ouvir»; (...); «falar»; (...) «ver»; (...) «cheirar»; (...) «saborear». (ibid: 30-37)

No que concerne à terceira fase constituinte da narrativa, esta prende-se com o desenlace ou conclusão, onde Ynari, acompanhada do homem pequenino, regressa ao local inicial onde se conheceram, para se despedirem, depois de terminada a missão.

Não sendo nosso objetivo tratar os conceitos inerentes à narrativa, apenas adiantaremos uma explicação para a ação principal, a fim de valorizarmos os conflitos patentes entre as personagens que levam a protagonista Ynari a vencer e a enfrentar aqueles que tentam a guerra e a revolta em vez da paz.

Porém, o programa de leitura que seguimos - Whole Language Approach vai muito além desta linha condutora de ação, ao permitir às crianças o sentir de que a língua já mais pode colocar de parte a experiência afetiva dos seus utilizadores já que é uma atividade social que tem lugar em múltiplas funções e situações de uso, indo, assim, muito além da sua dimensão utilitária e funcional.

Em nosso entender, esta narrativa encaixa no modelo actancial de Greimas²⁶ (Greimas, apud Soares 2003: 11-12), cuja estrutura enquadra a obra selecionada como se pode observar no quadro apresentado.

Sujeito	Ynari
Objeto	Estabelecer a ordem das coisas, aceitação da tolerância
Destinador	Ynari
Destinatário	Ynari e os habitantes das cinco aldeias
Adjuvante	Homem pequenino
Oponente	A inveja vivida pelos habitantes das cinco aldeias

Quadro nº 4: (Esquema Actancial de Greimas)

Mediante o exposto, concluímos que o sujeito, na figura de Ynari, age mediante a desmistificação da sua «magia», ao repor a ordem, a harmonia e a aceitação da tolerância entre os povos, sendo estes os destinatários prioritários, do qual também ela Ynari é

²⁶ Modelo de Greimas - é um modelo actancial criado a partir de modelo W. Propp, tendo em conta as “funções” da narrativa popular.

Os actantes organizam-se segundo um esquema em que o “sujeito” é controlado pelo destinador, que procura alcançar o “objeto de valor”. No decorrer da ação o “sujeito” tem o actante “adjuvante” que o auxilia a conquistar o “objeto de valor”, mas, também há o actante “opponente” que prejudica o “sujeito” na busca do “objeto de valor”.

destinatária, pelo fato de ser portadora da magia presente que está nas suas cinco tranças, conseguindo, assim, resolver os conflitos existentes. Todos ganham com a ação desenvolvida por Ynari, não só por conseguir ajudá-los, mas também por expor a dúvida que existia em si “A minha avó diz que eu já nasci com as tranças e que um dia vou saber porquê.” (ibid: 11) Quem adjuva a protagonista é o seu novo amigo, *o homem pequenino*, que a conduz até à sua aldeia para que possa conhecer a sua magia, parte, de seguida, com a protagonista, acompanha-a na sua missão. Os oponentes, aqui presentes, são os próprios conflitos vividos pelos habitantes das cinco aldeias, transpostos para o mundo real, configurando-se com cenários em que determinadas sociedades vivem: momentos de discórdia, de conflitos e de guerras. Contudo, na obra apresentada, Ynari propõe uma alternativa face ao mal, através de uma simples permuta.

A esta narrativa também é aplicável o modelo de Courtès²⁷ (1979: 13) em que a prova qualificadora a que se submete Ynari tem como missão estabelecer a paz entre os habitantes das cinco aldeias; seguida da prova decisiva, na qual a personagem Ynari, movida pela vontade de querer fazer o bem, inicia a árdua tarefa de reparar o mal originado pelos homens, salvando-os, e, simultaneamente, repondo a paz e a harmonia:

Ynari tinha aprendido com o homem pequeno que um sítio fica muito perto se quisermos que esse sítio esteja perto de nós. Caminharam muito, mas não estavam cansados... (ibid: 30)

Finalmente, a prova glorificadora, que corresponde às aldeias, remete para o reencontro da paz e do equilíbrio inicial.

No dia seguinte (...) O mais velho da aldeia desatou a dançar alegremente porque podia ouvir os passarinhos;” “Pela manhã, o mais velho daquela aldeia (...) muito contente porque já conseguia «falar»; “No dia seguinte (...) Todos alegres, foram olhar as coisas (...) já não tinham nenhuma razão para usar a palavra «guerra»”; “No dia seguinte, todos naquela aldeia sentiram o cheiro das flores”; “na manhã seguinte (...) as pessoas da aldeia (...) comeram muito, até de mais, porque queriam conhecer os vários significados da palavra «sabor». (ibid: 31-38)

Igualmente o tema do multiculturalismo está presente nesta narrativa, não havendo, no entanto, alusão a diferenças étnicas entre personagens. Porém, assistimos à «falta» de algo, sendo que Ynari, enquanto mediadora dessa insuficiência, de forma positiva, permuta cada uma das suas tranças em troca de alguma coisa que falta ao povo da cada aldeia onde se desloca, sendo os sentidos aproveitados para o despertar de inúmeras sensações. Desenvolvendo-os, vai ensinando o significado de saber «ver»; «falar»; «ouvir»; «cheirar» e «saborear», que ajudarão a restabelecer a paz e harmonia entre os povos.

²⁷ Modelo de Courtès - Este modelo parte das relações estabelecidas entre os actantes. Desta forma, o “sujeito” terá de realizar etapas/provas a fim de alcançar o “objeto de valor”, mas para o conseguir terá de transpor “Provas Qualificantes”, sendo realizadas em ordem decrescente até atingir o “objeto de valor”. À última prova efetuada dá-se o nome de “Prova Decisiva” e se for superada, passa a chamar-se “Prova Glorificante”.

É curioso o fato de haver alteração das percepções e dos preconceitos ao longo da obra. Ynari, à medida que vai solidificando a sua amizade com o *homem pequenino*, olha-o de outra forma, relativizando o tamanho da estatura, que, inicialmente, lhe parecia demasiado pequeno:

- _Posso fazer uma pergunta, homem muito pequenino? (ibid: 9)
- _ (...) disse o homem mais pequeno que ela. (ibid: 11)
- (...) disse Ynari, dando a mão ao homem simplesmente pequeno! (ibid: 12)
- sorriu o homem que já não parecia tão pequenino. (ibid: 13)
- (...) o homem pequeno sentou-se. (ibid: 15)
- (...) sorriu o homem menos pequenino. (ibid: 16)
- Ynari e o homem mais ou menos pequeno (ibid: 18)

O novo amigo *homem pequenino* passa a ser olhado numa nova perspetiva, ganhando uma outra dimensão e admiração, a partir do momento em que transforma as armas dos homens em armas de barro: “(...) o homem pequeno e mágico” (ibid: 18-30).

Ynari continua a relativizar a questão da diferença, alargando-a a outras realidades, nomeadamente quando compara o tamanho do amigo à avó:

- A avó, que se mexia devagarinho porque era muito velhinha (e que também estava a ficar pequenininha embora não tão pequenininha como o homem que já não lhe parecia tão pequenino (...)) (ibid: 14)

Urge referir que este preconceito também é explorado a outro nível textual, ao se abordar o tamanho do coração, que embora pequeno, é grandioso, abarcando sentimentos como o amor, a amizade, o medo, entre outros.

- _ (...) Sempre pensei que uma coisa menor fosse uma coisa pequena ...
- _ Pode não ser assim ... Conheces a palavra «coração»?
- _ (...) Conheço.
- _ (...) O coração é pequeno para ti?
- _ É ... e não é! Cabe tanta coisa lá dentro, o amor, os nossos amigos, a nossa família ...
- _ Vês? (...) Às vezes uma coisa pequenina pode ser tão grande (ibid: 10-11)

Aliás, o medo é marcante nesta obra. Veja-se a citação que a seguir se apresenta, quando Ynari e o *homem pequeno* dialogam sobre a relação que ela estabelece com os bichos, sobretudo com a «palanca».

- _ Não tens medo dos bichos? - ela perguntou.
- _ Não. Os bichos não fazem mal nenhum... E mesmo a palavra «medo» pode ser vivida de várias maneiras. (...)
- _ A palanca negra correu até perto de ti?
- _ Vês ... Não precisas de usar a palavra «medo».
- _ Também acho ... - disse Ynari (...) (ibid: 12)

Vejamos, também, como o valor da amizade se expressa neste excerto:

- (...) desde a primeira vez que te vi, eu senti uma coisa no meu coração ...
- _ No teu coração?

- _ Sim, cá dentro, neste coração que é pequenino e que é tão grande... Eu vou-te contar um segredo.
- _ Conta. (...)
- _ Eu acho que o meu coração também inventa palavras... No dia em que te vi, logo - logo, o meu coração inventou para nós a palavra «amizade».
- _ Eu sei, Ynari, eu também senti o mesmo. (ibid: 40)

6.1. O espaço

Uma das partes constituintes da narrativa prende-se com o espaço físico, fazendo parte dele os elementos cénicos onde se desenrola a ação e a movimentação das personagens. Nesta narrativa, como em muitas outras, encontramos dois mundos paralelos: o mundo imaginário e o mundo real. Constatamos, ao longo da obra, que existem vários espaços: “junto à margem do rio” (ibid:9); “Ynari voltou a correr para a sua aldeia” (ibid:14); “...- respondeu o homem pequeno (...) este é o portão de árvore onde começa a minha aldeia [...] Entraram na aldeia.” (ibid: 19); “...e assim chegaram à primeira aldeia” (ibid: 30); “A menina das quatro tranças caminhava com o homem pequeno em direção à segunda aldeia” (ibid:32); “Entretanto a menina das três tranças e o homem pequeno já estavam a caminho de outra aldeia” (ibid:3); “Ainda mais para sul, a menina e o homem pequeno chegaram à aldeia dos que não sentiam o cheiro das flores. (ibid:35) ”; “Ynari caminhava de mãos dadas com o homem pequeno e chegaram à quinta aldeia” (ibid: 36).

A aldeia do *homem pequeno* é diferente das aldeias comuns, sendo considerada uma aldeia atraente, pois ela é descrita como um espaço calmo, refrescante, agradável “capim muito curto, muito verde, muito bom de pisar porque era suave e estava sempre molhado” (ibid:19-21), simétrico, idílico e harmonioso onde tudo é proporcional.

Ynari viu muitas árvores pequenas e percebeu que eram as casas dos homens pequenos”; “Ynari foi sendo apresentada a outros homens pequenos e mulheres pequenas”; “(...) se preparava uma festa pequenina por causa da chegada de Ynari (...)”; “(...) homens pequenos com batuques pequeninhos (...)”; “(...) Ynari teve que comer muitas vezes porque a comida era pequenina... (ibid: 19-21)

Os elementos cénicos «olongs» são apresentados com uma conotação positiva, remetendo para a questão de sobrevivência do povo e não para o prazer que os homens têm em caçar.

os caçadores tinham regressado, e o povo estava à volta da fogueira contente com a caçada (...) Ynari não gostava de ver os olongos mortos, embora a sua avó lhe tivesse explicado que os homens da sua aldeia só caçavam para comer. (ibid: 14)

Há a referir, no que concerne ao espaço junto à margem do rio, que se trata de um local de eleição para o encontro entre Ynari e os amigos como o peixe, o cágado, o pássaro verde, sendo precisamente neste lugar que conhece o novo amigo, o *homem pequenino*.

Não eram os peixes a saltar na água, não era o cágado que às vezes lhe fazia companhia, nem era um passarinho verde. Do capim alto saiu um homem muito pequenino com um sorriso muito grande. (ibid: 9)

É um lugar calmo onde nada acontece, onde se vivem laços de afeto e se reflete sobre o uso da palavra.

Estavam assim os dois conversando sobre as palavras, a importância que as palavras tinham na vida de cada um, como as usavam, quando as usavam, com quem as usavam, e que significados tinham para o coração de cada um deles. (ibid: 16)

Mas, certo dia, o cenário transformou-se, apresentando-se de forma negativa. Com efeito, ocorreu invasão do espaço e surgiu “...do outro lado do rio, (...) um grupo de homens com armas na mão que começou a disparar contra outro grupo de homens com armas na mão.” (ibid: 16), para repor o equilíbrio inicial o homem pequenino interveio transformando “as armas dos homens (...) em armas de barro.” (ibid: 18).

No desenlace, inicialmente, as cinco aldeias são palco de conflitos, mas, com a chegada de Ynari, acompanhada pelo seu amigo o *homem pequenino*, também este cenário se transforma, depois da permuta, apresenta-se, finalmente, de forma positiva.

O rio é descrito como um espaço tranquilo, singelo, harmonioso, embora nesse local ocorressem mortes. Também é neste lugar que Ynari descobre o segredo do amigo “...era um homem pequeno e mágico” (ibid: 18) regressando tudo à normalidade.

Quanto ao espaço “aldeias”, estas estão associadas à ideia do mal, de espaço caótico, de inveja, de desunião. Cada aldeia anda em guerra com a outra aldeia vizinha, porque a cada uma falta um dos sentidos do corpo: um povo não fala; outro não ouve; outro não vê; outro não saboreia e ainda outro não cheira.

O espaço social surge, assim, nesta história, na representação das cinco aldeias, na de Ynari e na do homem pequenino. Transpondo para o mundo real, estas duas últimas são as que representam as civilizações equilibradas socialmente, economicamente e politicamente, ao invés da simbologia das cinco aldeias que fazem parte das sociedades que vivem conflitos mundiais, que se encontram destruídas pelo tempo, pelos desequilíbrios, fruto das más políticas, do poder pelo poder, da injustiça, da intolerância e da inveja. Igualmente, temos acesso ao espaço psicológico das personagens. Assim, verificamos que uma das preocupações de Ynari se prende com a curiosidade de conhecer o significado das cinco tranças; outra preocupação prende-se com o conhecimento do valor das palavras; uma outra remete para o conhecer da sua «magia»; finalmente ainda acrescentamos uma outra preocupação, a de ajudar os outros.

6.2. O tempo

Outro elemento da categoria da narrativa a abordar diz respeito ao tempo, onde o narrador organiza o tempo cronológico para apresentar os acontecimentos da diegese, criando igualmente o tempo do discurso, apoiando-se em recursos literários, tais como, analepses, prolepses, elipses e resumo. Nesta narrativa, o narrador recorre à analepse “ Já era mesmo de noite” (ibid: 12); “No dia seguinte”(ibid: 15,31,34,36); “_hoje à noite...” (ibid: 33); “_hoje de noite...” (ibid: 34, 35); “Amanhã de manhã” (ibid: 37); “A partir de amanhã” (ibid: 38); “Na manhã seguinte”(ibid: 38) há elipse “Certa tarde...”(ibid: 9); “Pela manhã” (ibid: 33); há prolepse “ _Sonhei que eu e tu estávamos aqui sentados (...) depois íamos para muito longe, acho que era a tua aldeia (...) (ibid: 15); “Durante o sonho, um velho muito velho que explica o significado das palavras explicou-lhe o que queria dizer a palavra «permuta.» (ibid: 26). Resumo “Estiveram um bom tempo em silêncio ...” (ibid: 29). Tais pressupostos conferem ao texto recursos capazes de proporcionar aos leitores aspetos relacionados com a compreensão da leitura do mesmo. Ajudam a antecipar, a prever a entender, a resumir e até adivinhar o conteúdo do texto em questão. Este conceito remete-nos para Goodman (1987), já citado, quando encara a leitura do texto como adivinhação, sujeita a formulações e sucessivas reformulações e constantes hipóteses, à medida que vai construindo as suas próprias inferências. De fato, igualmente, na ótica do modelo de compreensão em leitura (Giasson, 1993) a compreensão remete para os aspetos que vão da micro-selecção partindo-se da palavra e da frase para construir o todo do texto sendo os aspetos atrás referidos muito importantes para que o aluno construa mecanismos originários do seu próprio «metatexto» (Irwin, 1986).

Entretanto, retomando a narrativa, o narrador focaliza a sua atenção para um dado momento: por um lado, para realçar a rotina de Ynari e, por outro, para destacar o momento do conflito entre os dois grupos de homens “Amanhã estarei ali, no mesmo sítio onde hoje nos encontrámos, junto ao rio” (ibid: 13). Ao longo da narrativa, assistimos a momentos de descrição dos espaços e das personagens, mas deparamo-nos com determinadas cenas dialogadas entre Ynari e a avó, Ynari e o *homem pequenino*; Ynari e o velho muito velho; Ynari e a velha muito velha; Ynari e os «sobas» das cinco aldeias.

Ynari dialoga com os «sobas» das aldeias durante o dia, mas, é à noite que se fazem as festas com a cabaça e se processa todo o ritual, onde ela corta a trança. A noite é o momento mágico e misterioso. “Então peço-te que juntes o teu povo hoje de noite, faças uma fogueira, arranjes uma cabaça.” (ibid: 31). Também é durante a noite, enquanto Ynari dorme, que nos sonhos consegue respostas para as suas questões:

Durante o sonho, um velho muito velho [...] explicou-lhe o que queria dizer a palavra «permuta». [...] Ynari entendeu que numa permuta é bom para duas pessoas, ou dois povos, fiquem contentes com o resultado dessa troca. (ibid: 26)

O tempo psicológico encontramos-lo nesta narrativa, quando Ynari entra em processo de descoberta de si própria «porque nasceu com as cinco tranças?», «qual a sua magia?». Vive rapidamente esse período, porque se apercebe da missão que tem a cumprir, sendo seu desejo fazê-lo sem demora.

6.3. As personagens

A narrativa em estudo apresenta-se como uma obra de curta dimensão com quarenta e três páginas, em que algumas apresentam exclusivamente imagens dos momentos mais representativos da narrativa. Assim sendo, não há lugar para grande descrição e características das personagens. Fica-se a conhecer o nome próprio da protagonista, embora não saibamos o nome das restantes personagens. A protagonista apresenta uma descrição pormenorizada, já mencionada, sendo que o amigo, o *homem pequenino*, uma personagem singular, só faz alusão ao seu sorriso e, sobretudo, ao seu tamanho. Implicitamente, o autor deseja marcar a «diferença», mas aceite sem restrições, pois sabe que os outros poderão não aprovar a sua nova amizade, passando pela não-aceitação dessa diferença:

_ Não ... Hoje o meu coração não ficou triste. Hoje ... _ e Ynari quase revelou o seu segredo.
 _ Hoje o quê? - perguntou a avó.
 _ Nada avó ... Não te posso contar ainda. Mas hoje foi um dia muito especial para mim. (ibid: 15)

As personagens o *velho muito velho* e a *velha muito velha* são descritos pelo narrador no âmbito do aspeto físico, mas também denunciando as funções de cada um, sinais demasiado importantes na vida de Ynari. A vida apresenta aqui um caráter de longevidade e concomitantemente trazida por essa mesma longevidade.

Era um velho muito velho com umas barbas muito grandes que quase chegavam ao chão. Caminhava com a ajuda de um pau torto, muito torto [...] é o velho muito velho que inventa palavras...
 “...velha muito velhinha [...] tinha uma trança branca muito comprida. [...] esta é a velha muito velha que destrói as palavras... (ibid: 20)

A figura dos pais foi relegada para segundo plano, uma vez que não têm intervenção. Ynari sofre uma transformação física no momento fulcral da narrativa, ao cortar as tranças em troca do cessar dos conflitos.

O narrador descreve Ynari fisicamente, sendo que o retrato psicológico se consegue através das suas atitudes, de forma indireta e de pequenos diálogos. Por conseguinte, atrevemo-nos a dizer que Ynari revela ser uma criança decidida (conhece a fórmula da sua magia para a meter em prática), bondosa (faz o bem a todos os habitantes das cinco aldeias que estão em guerra), ativa (visita todos os habitantes, proporcionando-lhes uma vida tranquila) e eficiente (a sua intervenção é indispensável para estabelecer a harmonia entre as aldeias). Ela sabe que chegou o momento da grande decisão, sabe o que quer e sabe como

consegui-lo. Por isso, convida o *homem pequenino* a acompanhá-la e a testemunhar os seus feitos gloriosos:

- _ Eu acho que descobri a minha magia disse a menina.
- _ Podes vir comigo a cinco aldeias?
- _ Posso se quiseres que eu vá contigo...
- _ Quero. Quero que vejas o que eu vou fazer e que depois vás à tua aldeia dar um recado meu à velha muito velha que destrói as palavras. (ibid: 20)

No final, Ynari faz um pedido ao *homem pequeno*:

- _ Agora quero pedir-te um favor.
- _ E qual é?
- _ Quando chegares à tua aldeia, vai falar com a velha muito velha muito velha que destrói as palavras e diz-lhe que eu mandei por ti uma palavra para ela destruir...
- _ Queres que ele destrua a palavra «guerra»?
- _ Sim. Explica-lhe o que vimos e o que ouvimos. Acho que é uma palavra que ela vai querer destruir.
- _ Está bem, vou dar o teu recado. (ibid: 39)

Com esta obra, podemos trabalhar a representação das personagens e espaços do continente africano, numa perspetiva pedagógica, explorando com os nossos alunos novos termos como: «cubata»; «soba»; «palanca»; «imbondeiro»; «capim»; «humbi- humbi»; «cacimbo»; «mandioca»; «maboque»; «olongos».

A vertente da dualidade das palavras poderá ser uma das atividades a desenvolver, no contexto sala de aula, pois tal com Ynari e o homem pequeno brincavam com as palavras, também o docente, a partir da situação de texto, pode trabalhar as palavras homónimas.

- (...) eu acho que a palavra «guerra» não serve para nada!
- _ E a palavra «explosão»?
- _ Eu acho que a palavra «explosão»? só devia ser usada noutra situações, não em situações de guerra.
- _ Em que situações?
- _ Queres pensar comigo? (...)
- _ Começa tu (...)
- _ Então, eu acho que a palavra «explosão» podia ser mais utilizada entre as estrelas.
- Quando elas chocam, nós aqui no planeta Terra vemos uma coisa linda acontecer no céu ...
- _ Ah! que bonito _ exclamou Ynari. E uma «explosão de alegria», podia ser?
- _ Claro! (...)
- _ E uma «explosão de cores»?
- _ Também ... também pode ser. (ibid: 29)

Para finalizar o estudo sobre a obra *Ynari, a menina das cinco tranças*, no âmbito do multiculturalismo, incluímo-lo na «etapa de contacto», segundo a escala de Helms²⁸ (1990),

²⁸ Helms na sua obra apresentou uma escala composta por seis estádios de desenvolvimento de tomada de consciência e identidade, por parte de grupos majoritários, face a uma aceitação ética e racial das comunidades minoritárias, despertando no leitor momentos de reflexão ou mesmo numa personagem. Os estádios propostos tentam combater a diferença étnica-racial:

i) Fase de “contacto” - com o grupo principal, sentindo curiosidade mas também desconfiança, podendo nunca existir proximidade e o indivíduo manter-se sempre neste estádio;

que inclui seis estádios. A protagonista Ynari é uma menina ingénua, que não conhece termos como: racismo, xenofobia, etnia, entre outros institucionalizados, geradores de diferenças sociais, culturais, religiosas, políticas e económicas que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros.

Em nosso entender, cabe ao docente, na sala de aula, trabalhar estes conceitos, levando os alunos a refletir e a agir sobre eles, desenvolvendo-lhes uma abertura face ao *outro*, a partir da tomada de consciência social e intercultural, numa tentativa de resolução de conflitos, de desmistificação de crenças e medos, explorando narrativas como a apresentada.

6.4. O processo narrativo

Na narrativa apresentada, podemos dizer que estamos em presença de um narrador heterodiegético, não intervindo como personagem no desenrolar da ação, empregando um discurso na 3ª pessoa “Era uma vez uma menina ...” (ibid: 9). Quanto à posição, consideramo-lo um narrador subjetivo, que inicialmente se mostra encantado com a menina “A menina tinha olhos enormes que brilhavam muito e lábios carnudos muito bonitos. (ibid: 11). No desenvolvimento da ação, o narrador tece comentários sobre o que Ynari pensa do homem pequenino “Agora o homem mais pequenino que Ynari já não lhe parecia tão pequenino, nem era estranho caminhar ao seu lado, embora ele fosse muito mais baixo do que a menina.” (ibid:12). Podemos referir que se observa uma focalização onisciente, pois o narrador socorre-se de recursos literários com o emprego de prolepses, onde Ynari, através dos sonhos, consegue respostas às questões que surgem com o desenvolvimento da ação “ _Sonhei que eu e tu estávamos aqui sentados (...) depois íamos para muito longe, acho que era a tua aldeia (...) falávamos com muitos homens ... E havia muitas palavras, e crianças ... Vi muitas imagens, não me lembro de tudo.” (ibid: 15); “Durante o sonho, um velho muito velho que explica o significado das palavras explicou-lhe o que queria dizer a palavra «permuta.» (ibid: 26). “Eram, como ela mesmo pensou, «as casas pequenas dos homens pequenos» (ibid: 19). O narrador mostra um controlo absoluto em toda a narrativa, dando sempre a conhecer ao leitor a informação necessária, e que considera relevante, sobre os atos realizados pelos personagens.

ii) Fase de “desintegração” o sujeito sente vergonha, culpabiliza-se e sente-se invadido por uma sensação de desconforto. Para atenuar este mal-estar não se devem criar estereótipos de racismo, sejam de índole racial, social, idade, etc;

iii) Fase de “reintegração” é sentida por aqueles que se consideram vítimas de racismo, porque o admitem;

iv) Fase “pseudoindendente” nesta fase o indivíduo informa-se sobre questões raciais e que privilégios alcançará com a sua integração. Nesta altura, há um afastamento do grupo, dando lugar a momentos de reflexão, numa tentativa de apoiar o Outro;

v) Fase de “imersão” o sujeito sente-se numa posição desconfortável dentro do seu grupo, esmagadoramente dominante, e manifesta desejo em pertencer a outro, levando-o a informar-se sobre os estereótipos que recaem sobre esse grupo;

vi) Fase de “autonomia” neste estágio o sujeito redefine-se, assume-se com uma mente mais aberta face ao racismo e a outros modos de viver e pensar.

7. Propostas Didáticas para o Desenvolvimento da Obra Selecionada

Atualmente, a planificação da aula deve adotar procedimentos didáticos enquadrados na (s) sequência (s) didática (s). Nesta perspetiva, pronunciam-se Adragão e Reis (1992):

O ensino da língua materna ocupa, em qualquer sistema escolar, um lugar diferente e privilegiado dentro do *currículum* na medida em que goza do duplo estatuto de disciplina e de veículo de ensino/aprendizagem das outras disciplinas.

Com efeito, as linhas orientadoras do programa do português como língua materna (2001) direcionam para o desenvolvimento

de mecanismos cognitivos essenciais (...) contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.

Segundo este programa, sugere-se a aplicação de «unidades didáticas» dinamizadoras, capazes de abarcar todas as áreas do saber, na senda da interdisciplinaridade, levando ao encadeamento lógico e processual conducente à reflexão da língua materna (oralidade, leitura e escrita), descobrindo-a como diz Vergílio Ferreira (1998: 83) “um lugar-comum donde se vê o Mundo e em que traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir”. O professor, quando programa uma aula de língua portuguesa, deve ter por base as «unidades didáticas» da disciplina, variando o mais possível as atividades, por sua vez enquadradas nos conteúdos que pretende lecionar; escolher as metodologias que melhor se aplicam; ter em conta os interesses e motivações dos alunos. Em termos pedagógicos, a escolha da motivação é a base de sucesso na aprendizagem, pois quanto maior for o interesse dos alunos pelo tema que vão aprender, mais rapidamente interiorizam e selecionam o conhecimento. A este propósito, Fonseca (1994: 121) remete para a importância do ensino da língua portuguesa como uma abertura, sendo esta a própria motivação “abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa *motivação* em que o motivo de interesse é a própria língua”.

Henri Morrison (2009) apresenta três dimensões inerentes às «unidades didáticas»: i) dimensão psicológica, com adequação ao nível cognitivo do aluno; ii) dimensão contextual, que tem em conta a situação real do aluno; iii) dimensão lógica direcionada para a estrutura do todo, no qual o conteúdo se integra. Assim, cabe ao professor conduzir o aluno a fazer aprendizagens significativas a partir de novos conhecimentos, tornando-se um sujeito ativo, capaz de desenvolver atitudes e habilidades cognitivas.

Carvalho (1978: 56) considera que as «unidades didáticas» têm características que só por si suportam uma estrutura dinâmica, sistemática e coerente incentivando a aprendizagem realizada em grupo; favorecer a aprendizagem significativa distanciando-se da memorização

mecânica de acordo com os seus conhecimentos; favorecer a conceptualização e a funcionalidade das crianças e facilitar a interdisciplinaridade, estabelecendo relações significativas entre conteúdos abordados.

A «unidade didática» contribui para a operacionalização das competências que sustentam o *Currículo Nacional da Língua Portuguesa* (2001), contemplando:

metodologias personalizadas e aprendizagens adequadas a objetivos visados; pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; adotar estratégias adequadas (...); realizar atividades de forma autónoma e criativa.

A programação das aulas de língua portuguesa obriga a uma planificação materializada num conjunto de actividades que conduza o aluno a uma reflexão e descoberta sobre o funcionamento da língua materna. Estas «unidades didáticas» têm metodologias que permitem: i) o treino sistemático de conhecimentos linguísticos; ii) articular as diferentes vertentes no ensino da língua materna (ouvir, falar, ler, escrever e refletir sobre o funcionamento da língua); iii) integrar a gramática em conteúdos programáticos.

Vejamos, assim, as fases constituintes de uma «unidade didática»: i) antecipação do conteúdo; ii) durante a leitura; iii) depois da leitura. Quanto aos elementos da «unidade didática» apontamos os seguintes: i) descrição da «unidade didática»; ii) objetivos didáticos; iii) conteúdos de aprendizagem; iv) sequência de actividades ; v) recursos materiais; vi) organização do espaço e do tempo; vii) avaliação.

7.1. Exploração didática da narrativa *Ynari, a menina das cinco tranças*

Ouvir narrativas, visualizar as imagens ali presentes, desenvolve a capacidade de memorização, de compreensão, a lógica do pensamento e a afetividade. Com este trabalho, onde se apresenta a história *Ynari, a menina das cinco tranças* pretende-se que os alunos tenham oportunidade de treinar os seguintes descritores de desempenho:

- Desenvolver a compreensão oral;
- Desenvolver a consciência fonológica;
- Desenvolver a expressão oral;
- Desenvolver a consciência fonémica;
- Adquirir vocabulário;
- Desenvolver a autoestima;
- Desenvolver o espírito democrático e de cidadania;
- Desenvolver competências em expressão escrita;
- Desenvolver competências em leitura;
- Desenvolver competências para a comunicação intercultural.

Assim, através de atividades alicerçadas na narrativa, proporcionam-se «encontros» mágicos, portadores de afetividade, que poderão levar posteriormente, à partilha, uma vez que a narrativa encontra o seu lugar em todas as culturas do mundo. A história *Ynari, a menina das cinco tranças*, irá desenvolver-se tendo em conta as atividades relativas aos descritores de desempenho acima enumerados.

Esta narrativa escrita por Ondjaki foi por nós lecionada em turmas de 4º ano de escolaridade pertencentes ao Agrupamento de Escolas João Franco - Fundão. Pela forma como está apresentada e ilustrada, é uma das obras selecionadas pelo programa PNL, já anteriormente referido.

Creemos que este texto pode ser abordado e estudado em salas do ensino regular, estendendo-se a todos os anos de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, não iremos especificar as atividades mais ou menos adequadas a cada ano do ensino básico, e deixamos ao professor a liberdade de fazer essa adaptação, visto cada turma ser sempre diferente das restantes.

A escolha desta narrativa prende-se com o tema do multiculturalismo, da educação para a cidadania e da democracia, bem como da educação intercultural aqui presentes. Também é nossa intenção, desenvolver um programa de leitura fundamentado na literatura, como já afirmámos. Assim sendo, sugerimos uma panóplia de atividades a desenvolver com os nossos alunos, como explicitaremos durante as fases: da Pré-Leitura, da Leitura e da Pós-Leitura.

A nossa proposta assenta, para além dos objetivos já previamente enunciados, como já afirmámos, nas competências gerais propostas pelos programas do 1º ano ao 4º ano de escolaridade, de acordo com o rol de atividades selecionadas por nós a serem implementadas com uma turma (já referida) que passamos a enumerar:

- i) Desenvolver a competência da leitura;
- ii) Desenvolver a competência literária;
- iii) Desenvolver competências narrativas;
- iv) Desenvolver competências literárias.

De todo o modo, pretendemos expor chaves que facilitem a análise de textos de potencial receção infanto-juvenil. Da nossa análise, comportam duas partes fundamentais: a adequação do modelo teórico que nos propusemos desde o início e a aplicação prática desse modelo a uma obra específica neste caso *Ynari, a menina das cinco tranças*. Todavia, entendemos que, antes de iniciar a leção da obra, o estudo deveria integrar a análise programática e da narrativa. Só contextualizando a narrativa, pode o docente ser capaz de a desdobrar, aprofundando o seu sentido e ser capaz inclusivamente de desbravar a ideologia ali contida.

O ensino-aprendizagem da literatura deve pretender que a criança aprenda a ler mas, em simultâneo, deve proporcionar-se-lhe o prazer do livro, de modo a que esta sinta uma

verdadeira experiência de leitura (Azevedo, 2009). Como diz Sardinha (2007), para que uma criança tenha uma verdadeira experiência de leitura deve ser ensinada a construir o seu projeto pessoal de leitor. A leitura do texto de potencial receção infanto-juvenil deve proporcionar ao aluno leitor a interiorização de códigos culturais e identitários da sociedade onde se insere, mas, simultaneamente, deve também proporcionar a abertura ao Outro, o respeito pela diversidade, pela diferença, levando-a à compreensão de novos valores. Segundo Azevedo (2007) a formação de leitores literários, desde tenra idade, exige modelos de ensino da leitura centrados na literatura cujos processos envolvam Pré-Leitura, Leitura e Pós-Leitura.

De fato, na senda de Ruth Yopp e Hallie Yopp (2006: 62), estas atividades tornam-se fundamentais no decorrer do estudo de qualquer obra. Pela importância que lhe atribuímos passamos a explicitar cada uma delas. As atividades de Pré-Leitura permitem à criança introduzi-la nos elementos paratextuais, no sentido de lhe proporcionarmos o domínio progressivo da obra em estudo. Deste modo, desperta-se a sua curiosidade e mobilizam-se referências intertextuais através da colocação de hipóteses do texto em análise. No âmbito da Leitura da obra, devem-se desenvolver atividades que coloquem a tónica na compreensão de textos e, em simultâneo, permitam experiências afetivas entre o leitor e o texto lido. No que concerne à Pós-Leitura, esta etapa deverá enquadrar-se em atividades indagadoras e promotoras de construção de sentidos, possibilitando diálogos ativos e construtivos na criação dos significados do leitor com o texto.

Ora, o caderno do aluno é, desde logo, uma ferramenta onde aquele é um construtor ativo do saber. Nesta perspetiva, cada um deles foi construindo o seu próprio caderno onde se introduziram guias de leitura que deram sustento ao estudo da obra.

7.2. O estudo prático

7.2.1. Procedimentos

O trabalho de campo com os alunos requereu algumas vias legais a seguir. Para isso, fizemos o pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas João Franco e aos dois professores titulares das turmas, onde procedemos à intervenção de campo, tendo resposta afirmativa, como atesta o (anexo 6).

7.2.1.1. As turmas: caracterização

Os trabalhos de campo desenvolveram-se na EB1 João Franco e EB1 de Pêro Viseu, pertencentes ao Agrupamento de Escolas João Franco, concelho do Fundão. A turma de trabalho insere-se na EB1 João Franco constituída por dezanove alunos, sendo esta

maioritariamente masculina. Um dos alunos não realizou as atividades propostas, porque se encontrava enfermo. Não existem retenções a assinalar, sendo que cinco alunos beneficiam de apoio educativo duas vezes por semana, durante o período da manhã, pois apresentam dificuldades na aprendizagem da área da língua portuguesa, ao nível da dicção, ortografia e expressão escrita. Há ainda assinalar que, destas crianças, uma revela idade mental inferior um ano à sua idade cronológica. Os alunos propostos para apoio necessitam de estímulos contínuos e de valorização da escola, para procederem à aquisição das aprendizagens fundamentais. Existe um outro aluno, referenciado em educação especial, que apresenta hipocúsia bilateral, mas, no entanto, não revela dificuldades de natureza cognitiva. Podemos considerar estar perante uma turma heterogénea, cujos alunos revelam ritmos de trabalho e capacidades de aquisição de conhecimentos bastante diferentes, no entanto revelam-se interessados e participativos, sendo que a maioria mostra gosto pela leitura dentro e fora da sala de aula (empréstimo domiciliário de livros por parte da Biblioteca Escolar e aquisição de livros em postos de vendas). Face às habilitações académicas dos pais, diremos que existem seis pais sem instrução. A maioria situa-se entre o 2º e 3º ciclo e uma minoria tem o ensino superior (bacharelato, licenciatura, doutoramento). O nível socioeconómico das famílias considera-se baixo e médio, à exceção de quatro famílias que auferem um extrato social médio-alto. Desconhece-se a profissão de sete pais, havendo um professor universitário, um diretor geral, um construtor civil e um engenheiro. Em relação às mães, referimos que seis se referenciaram como domésticas, uma contabilista, uma educadora de infância, uma costureira, uma fotógrafa e as restantes não auferem profissão.

A turma de controlo integra-se na EB1 de Pêro Viseu, sendo constituída por seis crianças do género masculino e sete do género feminino, perfazendo um total de treze alunos. Registamos a ocorrência de duas repetências e dois alunos que usufruem de apoio educativo duas vezes na semana, durante o período da manhã e o da tarde. Estes sujeitos revelam dificuldades nas áreas curriculares de língua portuguesa e matemática. No entanto, referimos que um deles manifesta uma leitura pouco fluida, apresentando ambos dificuldades na interpretação de textos, ao nível ortográfico e na expressão escrita. A maioria dos alunos provem de um meio socioeconómico baixo. Visto a escola se encontrar implantada numa zona rural, a maioria dos pais e/ou encarregados de educação trabalham na agricultura, na pecuária, em pequenas indústrias e serviços; algumas mães são domésticas. A maioria dos alunos possui um conhecimento da realidade envolvente muito pequena, já que alguns deles raramente vão à cidade (Fundão), ou a outras localidades próximas. Em termos culturais, a maior parte dos alunos possui uma cultura geral baixa, justificada pelo baixo nível académico e cultural dos seus familiares. Contudo, há algumas exceções, existindo crianças com uma cultura geral razoável e facilidade de aprendizagem. Existe, ainda, uma família sem alfabetização, sendo que a maioria frequentou o 1º ciclo, havendo três famílias que frequentaram o 3º ciclo.

7.3. O estudo da obra

Ynari, a menina das cinco tranças

Esta narrativa propõe-nos uma viagem até ao continente africano, vivida num ambiente natural, repleto de cores quentes e coloridas. Ynari, a protagonista, descobre, por entre o capim alto, um amigo especial de pequena estatura, que a ajuda a perceber a duplicidade de significados do mesmo vocábulo.

Aquele amigo mágico consegue transformar as armas em barro, e, desde logo, também ela deseja descobrir a sua própria magia, percebendo que é nas suas tranças que está a resolução dos conflitos existentes nas aldeias, simbolicamente representando os continentes.

Esta caminhada, que visa, fundamentalmente, estabelecer a paz entre os povos, permite estabelecer uma ligação ao Outro, contribuindo para a construção de um mundo melhor, mais amigo e mais tolerante.

Vejamos as principais linhas temáticas que compõem a obra, com base no quadro adaptado de Gisela Silva (2007: 120):

Temas	Justificação	Citação	Página
Discriminação / Aceitação de Diferenças	O homem pequeno é demasiado pequeno, mesmo para um homem. Contudo, apesar das suas fragilidades físicas não é nenhum vencido, nem perdedor. Permite-nos reconhecer que as diferenças, nada significam, porque somos todos seres da mesma espécie.	“Embora ele não fosse do tamanho dos homens da aldeia de Ynari, ela não se assustou”	9
		“Somos todos mais pequenos que vocês, quer dizer, depende daquilo que entendemos por «pequeno».”	10
Cidadania	Ynari procura resolver os conflitos nas cinco aldeias. Para isso, tem de negociar as tranças em troca de alcançar a paz	“mas ela [...] já não tinha cinco tranças.”	32
		“já só era preciso de quatro tranças para usar a palavra «paz»”	33
		“já só era preciso de três tranças para usar a palavra «paz»”	34
		“já só era preciso de duas tranças para usar a palavra «paz»”	35
		“já só era preciso de uma trança para usar a palavra «paz»”	37
Amor/Amizade	O amor pelos outros e pela vida.	“...O coração é pequeno para ti? -E... e não é! Cabe tanta coisa lá dentro, o amor, os nossos amigos, a nossa família.”	11
		“Realmente, quando se sabe ver as coisas simples da vida descobre-se que o mundo é muito, muito bonito.”	29
		“-... O meu coração inventou para nós a palavra «amizade» ”	40

		<p>“Agora estavam a usar as palavras «olhar para o outro»</p> <p>“Experimenta viajar no coração de um humbi-humbi, [...] Eu também sei viajar no coração de um humbi-humbi.”</p>	<p>42</p> <p>43</p>
Pluralidade racial e social	Ynari recebeu não poder conviver com uma pessoa diferente de si e das gentes da sua aldeia, por isso não revelou o segredo.	<p>“Hoje o meu coração não ficou triste. Hoje... - e Ynari não o revelou o seu segredo.</p> <p>- Não te posso contar ainda. Mas hoje foi um dia muito especial para mim.”</p>	15
Conflitos étnicos	Os conflitos entre os homens fazem parte desta narrativa.	<p>“... Um grupo de homens com armas na mão começou a disparar contra outro grupo de homens com armas na mão.”</p> <p>“Aqueles homens não gostavam uns dos outros, e usavam as armas e as balas e as vidas uns dos outros para mostrar a sua raiva.”</p> <p>“-Sim, estamos em guerra com outra aldeia.”</p> <p>“Era muito difícil estar na guerra sem ver nada... Ynari explicou-lhes que a guerra era [...] uma cegueira que só trazia morte.”</p>	<p>16</p> <p>18</p> <p>30</p> <p>34</p>
Imutabilidade/Sentido do Dever	Ynari está convencida da sua missão.	<p>“Eu acho que descobri a minha magia.”</p> <p>“-Quero que vejas o que eu vou fazer e depois vás à tua aldeia dar um recado meu à velha muito velha que destrói as palavras.”</p> <p>“ [...] - Queres que destrua a palavra «guerra»?- Sim. Explica-lhe o que vimos e ouvimos.”</p>	<p>30</p> <p>39</p>
Justiça	Os povos têm direito às mesmas oportunidades.	<p>“Pela manhã, o mais velho daquela aldeia desatou aos gritos, imitando os passarinhos e os gatos, muito contente porque já conseguia «falar».”</p> <p>“Todos alegres foram olhar as coisas: os rios, os animais, a cor das flores e do céu.”</p> <p>“Todos naquela aldeia sentiram o cheiro das flores, muitos espirraram por causa do pó das asas das borboletas, outros brincaram deitados no chão cheirando a relva ou pequenas flores.”</p> <p>“As pessoas da aldeia [...] comeram [...] até demais, porque queriam conhecer os vários significados da palavra «sabor».”</p>	<p>33</p> <p>35</p> <p>36</p> <p>38</p>
Solidariedade/Cooperação/Partilha	Ynari com as suas atitudes ensina-nos a promover a interajuda	<p>“Se eu vos der a «ouvir» os passarinhos, vocês deixam de estar em guerra?</p> <p>- Sim. Nós só queremos saber usar a palavra «ouvir».</p> <p>“Se eu vos ensinar a «falar», vocês deixam de estar em guerra?</p> <p>- Sim. Nós só queremos saber usar a palavra «falar».</p> <p>“Se eu vos ensinar a «ver», vocês deixam de estar em guerra?</p> <p>- Sim. Nós só queremos saber usar a palavra «ver».</p> <p>“Se eu vos ensinar a «cheirar», vocês deixam de estar em guerra?</p>	<p>30</p> <p>31</p> <p>32</p> <p>34</p> <p>35</p>

		- Sim. Nós só queremos saber usar a palavra «cheirar». “Se eu vos ensinar a «saborear», vocês deixam de estar em guerra?” - Sim. Nós só queremos saber usar a palavra «saborear».	37
Paz	Uma história com uma mensagem de paz. Um texto literário que nos deixa a pensar sobre os conflitos mundiais e a forma como se poderá alcançar a paz.	“- Queres que ela destrua a palavra «guerra»?” - Sim. Explica-lhe o que vimos e o que ouvimos. Acho que é uma palavra que ela vai querer destruir.”	39
Coragem	Apesar de Ynari temer a distância, não recuou na sua decisão de estabelecer a paz entre as aldeias.	“Ynari tinha aprendido com o homem pequeno que um sítio fica muito perto se quisermos que, esse sítio esteja perto de nós. Caminharam muito mas não estavam cansados.”	30
Esperança	Ynari acredita na sua missão e leva-a até ao fim.	“- Quero que vejas o que eu vou fazer e que depois vás à tua aldeia dar um recado meu à velha, muito velha que destrói as palavras.” “-Queres que ela destrua a palavra «guerra»?” - Sim. Explica-lhe o que vimos e o que ouvimos. Acho que é uma palavra que ela vai querer destruir.	30 38
Sabedoria dos antigos	Ynari respeita a sabedoria de quem é mais velho, conhecedor do mundo e detentor da verdade.	“Ynari estava quietinha porque sabia que tinha que ouvir os mais velhos sem nada dizer (...).” “E, como dizem os mais velhos, foi assim que aconteceu.”	24 43
Magia/Poder místico	Ynari descobre a sua magia, entende que há uma magia em cada um de nós e que a temos de descobrir.	“(…) era um homem pequeno e mágico!” “Todos somos mesmo mágicos?” - Sim todos. Mas cada um tem de descobrir a sua magia.” “Nós só conhecemos a sombra da tua magia, mas só tu podes saber onde está própria magia.”	18 21 25
Arte	O narrador descreve a protagonista; ambiente festivo; lugares.	“[...] uma menina que tinha cinco tranças lindas e se chamava Ynari.” “[...] Ynari começou a brincar com as suas tranças: eram cinco tranças lindas, negras, compridas. A menina tinha olhos enormes que brilhavam muito e lábios carnudos muito bonitos.” “Entretanto a festa estava pronta. Alguns homens pequenos com batuques pequeninos começaram a tocar, outros dançavam, e muitos riam alegremente.”	9 11 21
Literatura	O narrador recorre a recursos estilísticos para embelezar o texto.	“(…) tão amarelada que estava a tarde, parecia que o Sol se ia afogar no rio e que os peixes, saltando, se queimavam nos seus raios avermelhados.”	11
Maniqueísmo	O narrador descreve as margens do rio como um lugar calmo, mas que um dia se transformou em palco de guerra.	“Dali, daquele lado do rio, Ynari e o homem mais ou menos pequeno podiam ver tudo: aqueles homens não gostavam uns dos outros, e usavam as armas e as balas e a vida uns dos outros para mostrarem a sua raiva.”	18

Quadro nº 5 (Adaptado de Gisela Silva, 2007: 120)

Execução da prática

Público-alvo: alunos de 4º ano de escolaridade.

Organização: Grupo-turma, quatro microgrupos e individualmente.

Duração de cada sessão: 2 blocos de 45 minutos (uma hora e meia).

Número de sessões: 7.

Material: texto narrativo, caderno do aluno com guias de leitura (antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura) fichas: Compreensão Leitora e Ensino Explícito da língua e ficha Sumativa e ficha de autoavaliação.

Justificação das atividades: da Pré-Leitura, da Leitura e da Pós-Leitura

As atividades a trabalhar baseiam-se nas propostas de Yopp & Yopp (2001) e foram pensadas especificamente para serem aplicadas no nível de 4º ano de escolaridade. Incluem o desenvolvimento das competências específicas da leitura, da compreensão, da expressão oral e escrita, competências do modo oral e competências do conhecimento explícito da língua.

A partir da leitura do texto, lido pela professora à turma, este será dividido em quatro partes, propositadamente, deixando sempre o ouvinte/leitor em suspense sobre o que se irá passar no encontro seguinte entre Ynari e o seu novo amigo, o homem pequenino. Apresentamos diversas atividades de expressão escrita, com o objetivo de os alunos efetuarem variadas leituras da narrativa apresentada. Os vários guias de leitura que irão realizar permitem ao aluno expressar-se de forma verbal, aquando da sua intervenção. Todas as atividades apresentadas são suscetíveis de planificar e aplicar em qualquer livro de texto de potencial receção infanto-juvenil. Contudo, o professor, antes de planificar, deverá definir os objetivos que pretende alcançar e escolher as atividades que melhor se adaptam à turma em questão.

Desde já passamos a enumerar as atividades²⁹ trabalhadas em cada uma das fases, que posteriormente explicaremos de forma minuciosa. Na fase da Pré-Leitura, as atividades foram as seguintes (anexo 7):

²⁹ As expressões “Mágico das Palavras”; “Texto em Leque”; “Jogo de Palavras”; “Mapa da Personagem com Prova Real” utilizadas no âmbito das actividades desenvolvidas foram retiradas do livro *Formar Leitores - Das Teorias às Práticas*, in AZEVEDO, Fernando (2007).

Devemos assinalar principalmente os seguintes artigos:

SOUSA, Otilia Costa (2007) “O texto literário na escola: uma outra abordagem - círculos de leitura”. In AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores - das Teorias às Práticas*. Edição Lidel, pp. 60-63.

“Mapa da Personagem com Prova Real” extraído do artigo das autoras PONTES, Verónica e BARROS, Lúcia (2007). “Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura”. In AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores - das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, p.75;

“Texto em Leque” retirado do artigo escrito pelos autores AZEVEDO e SIMÕES (2009). “O Menino Escritor ou a arte de escrever sobre a escrita”. In AZEVEDO, Fernando e SARDINHA, Maria da Graça (Coord.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, p.96.

Algumas das expressões enumeradas no rol de actividades foram retiradas da obra YOPP & YOPP (2001). Todavia a tradução é nossa. Devemos ainda clarificar que em parte das expressões colocámos a página de onde retirámos, bem como a respectiva justificação.

- Aplicação da técnica “Book-Talk” : (Pontes & Barros, 2007:74), bem como da técnica “Book Boxes” (Yopp & Yopp, 2001: 24) ou “Cesta Literária”

De fato a Pré-Leitura envolve:

Activities can stimulate personal responses to text, activate or build relevant background knowledge and language, prompt students to set purposes for reading, and ignite an interest in the reading selection. In addition, they provide the teacher with helpful information about students' preparation to interact meaningfully with the reading selection. Although important for all children, prereading activities can be especially valuable for English learners and struggling or reluctant readers. (Yopp & Yopp, 2001: 16)

Nesta perspectiva, retomamos a importância de ajudar a criança a fazer inferências sobre aquilo que leu ou ouviu com a «bagagem cultural de que é portadora». Relembramos Giasson (1993), que ao apresentar as componentes relativas às estruturas do leitor, remete para os conhecimentos sobre o mundo bem como os conhecimentos sobre a língua. Igualmente, a Pré-Leitura envolve processos de adivinhação que permitem fazer previsões, construir imagens mentais e concomitantemente raciocinar na ligação com os conhecimentos do presente e do passado. Em simultâneo, podemos afirmar que todos os processos são exercitados no decorrer deste tipo de atividade, pois ao desenvolver-se o vocabulário, igualmente se perspectivam quer os processos de integração, quer os de elaboração, os metacognitivos e até os microprocessos (Irwin, já citada).

Durante a fase da Leitura, as actividades realizadas foram as seguintes: (anexo 8)

- Leitura do texto literário
- “Feelings Charts” (adaptada de Yopp & Yopp, 2001: 87) ou “Fábrica das Sensações” sustentando a nossa opção em:

A feelings charts is useful in helping students analyze characters' reactions to one or more events in a literature selection. The chart also may serve as a vehicle for comparing and contrasting characters and is beneficial in building vocabulary. (Yopp & Yopp, 2001: 87)

- “Mapa da personagem com prova real” (adaptada de Pontes & Barros, 2007: 75)
- “Mágico das Palavras” (adaptada de Costa e Sousa, 2007: 62)
- “Ten Important Words” (adaptada de Yopp & Yopp, 2001: 90) ou “Senhor do Essencial”

Then ten important words activity supports students' active engagement with text as they read to identify important words in a selection, compare their words to those selected by peers, and then write a one-sentence

summary of the selection (Yopp & Yopp, 2003). First, each student is provided with a copy of a reading selection and a set of self-adhesive notes. The teacher instructs the students to independently identify the ten most important words in the text as they read—that is, the words that capture the most significant ideas in the selection—and record one word on each of ten self-adhesive notes. As the students silently read the selection, they choose and record words, revise their choices with continued reading, choose additional words, reread the selection, and make final decisions about word choices. (Yopp & Yopp, 2001: 90)

- “Graphic Organizers” (adaptada de Yopp & Yopp, 2001: 73) ou “Diagrama”

Graphic Organizers are visual displays of relationships among ideas in a reading selection. They are used to help students organize information and to learn text structures. Graphic organizers support all students, and English learners in particular, by providing nonlinguistic representations of information in the text.

As atividades de Leitura envolvem:

Occasions when teachers introduce a book and the students read it uninterrupted. During some literature experiences, however, teachers will choose to engage students in activities that facilitate and deepen comprehension of a selection and encourage personal responses to the literature. (Yopp & Yopp, 2001: 56)

As atividades realizadas na fase da Pós-Leitura consistiram (anexo 9):

- “Powerful Passages” (adaptada de Yopp & Yopp, 2001: 106) ou “Senhor das Ligações” (Costa e Sousa, 2007: 60):

The powerful passages activity (Yopp & Yopp, 2003) provides students with the opportunity to identify in a reading selection an excerpt that they find compelling, interesting, or in some way personally meaningful and to share it with their peers. After reading a text, each student revisits the literature and skims it for a short passage he or she wishes to share. There are, of course, no “correct,” “incorrect,” “good,” or “poor,” choices. Selections are a matter of personal appeal. After each student has made a selection, students spend a few minutes quietly rehearsing their passages in preparation for reading aloud. Then students meet in pairs, read their passages to one another, and discuss the reasons for their choices. Students are given several opportunities to share their passages with different peers and, in turn, to listen to several peers’ selections. (Yopp & Yopp, 2001: 106)

- “Sketch to Stretch” (adaptada de Yopp & Yopp, 2001: 108) ou “Ficha do Ilustrador”

In sketch to stretch, students first listen to or read a text or portion of a text. The teacher then prompts them to sketch what the text means to them. They are encouraged to share through lines, colors, shapes, and pictures what they understand or feel about the ideas in the text. They show their sketches to small groups of peers who offer interpretations. After listening to the interpretations of peers, each artist explains his or her sketch. According to Whitin (2002), the sharing and explaining of the

sketches provides students with an opportunity to revisit the text through literary discussions and to appreciate diverse perspectives of a text.

- “Jogo de Palavras”
- “Book Charts” (adaptada de Yopp & Yopp, 2001: 108) “Fábricas das Histórias”

Book Charts provide another structure for students to make connections across books. Through the use of book charts, students can discover patterns in literature, identify conventions in various genres, deepen and extend understandings of issues or concepts, and come to recognize the universality of certain themes. Students can compare and contrast characters' experiences and their responses to those experiences and analyze similarities and differences in plots. (...) Book charts may be developed by individuals, small groups students, or the entire class. Teachers of younger students will likely play a greater role in facilitating classroom discussions and in recording information.

- Texto em leque

De fato, a Pós-Leitura constitui um conjunto de atividades em que os alunos podem estabelecer conexões e formular hipóteses acerca do texto a ser lido, criando, para isso, o seu próprio texto.

(...) students engage in will have an impact on how they view the reading selection as well as the reading act. If students reflect on important ideas, share reactions, return to the book to achieve greater understanding, make connections with what they have read, engage thoughtfully with peers, and creatively respond to the literature, the selection will be viewed as a source of enjoyment and will be long remembered. (Yopp & Yopp, 2001: 96)

Os momentos de avaliação consistiram no desenrolar das seguintes actividades:

- Fichas “ Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua” (anexo 10).
- Ficha Sumativa.
- Ficha de Auto-Avaliação.

Fase da Pré-Leitura

Concretização

Desenvolvimento das atividades

Iniciámos o estudo da obra recorrendo à técnica “Book-Talk”³⁰ que corresponde à exploração dos elementos paratextuais, nomeadamente a capa, a contracapa, as guardas, as

³⁰ Book-talk é uma actividade que tem como objectivo principal despertar curiosidade no leitor para o texto que irá abordar, apela à capacidade interpretativa, com base em informações obtidas a partir de catálogos das editoras ou uma breve sinopse informativa na contra-capas do livro. Para aprofundar cf. Souza, Moura & Azevedo (2006).

ilustrações, bem como o título, que, pelo seu carácter polissémico, se prestam a possíveis antecipações, podendo os alunos ativarem os seus quadros intertextuais.

Desenvolvimento da atividade

Apresentação do livro à turma, e, em simultâneo, a docente expôs os cartazes alusivos à capa e guardas, como possíveis antecipações do conteúdo do livro.

Capa

Questões	Descritores de desempenho
Qual é o título da obra?	Identifica autor da obra Distingue autor de ilustrador Caracteriza a menina de modo físico Faz inferências lógicas Faz inferências criativas Desenvolve a imaginação Desenvolve a criatividade Identifica espaços
Quem é o autor desta obra?	
Como se chama o ilustrador?	
Quem é a personagem principal?	
Quais são as cores predominantes?	
Que animais farão parte da história?	
Descreve fisicamente Ynari.	
Em que continente se passará esta história? Justifica.	
Por que razão terá a menina cinco tranças?	

Guardas

A professora distribuiu um guia de leitura, contendo uma grelha com as perguntas relativas à fase da Pré-Leitura. Os alunos preencheram, e, de seguida, a docente recolheu-as e procedeu à sua análise (anexo 11).

Questões	Descritores de desempenho
O que representa a cor azul? E a amarela?	Faz inferências lógicas Faz inferências criativas Desenvolve a imaginação
Quem são as personagens desenhadas?	
Que relação existirá entre eles?	
Que aglomerados vemos na imagem?	

O que vemos em cada aldeia?	Desenvolve a criatividade Identifica espaços Menciona vocábulos Seleciona vocábulos
Por que razão os dois amigos percorreram todas as aldeias?	
Por que motivo a menina vai perdendo as tranças?	

Justificação da atividade

Estas atividades tiveram como objetivos:

- Ativar a competência enciclopédica do aluno, através da exploração de elementos paratextuais, a capa, o título e as ilustrações, as guardas;
- Encorajar os discentes a expressar as suas ideias e partilhar experiências;
- Desenvolver a oralidade;
- Educar para a cidadania.
- Desenvolver a oralidade;
- Fazer inferências;
- Desenvolver a criatividade;
- Dar opiniões.

Assim, à volta do livro texto, desenvolvem a competência da oralidade, beneficiando da partilha do grupo turma, levantando hipóteses acerca do conteúdo da obra, que serão confirmadas ou não.

A docente reforçou a atividade recorrendo à técnica “Book Boxes”, ou estratégia da “cesta literária”³¹ para um melhor entendimento e antecipação da obra em estudo, levando uma caixa pedagógica. Nela introduziu objetos da narrativa que permitiram os alunos fazer inferências criativas e lógicas, que o ajudassem a perceber o conteúdo do livro.

Questões	Descritores de desempenho
A boneca que personagem representa?	Caracteriza a menina de modo físico Faz inferências lógicas Faz inferências criativas Desenvolve a imaginação Desenvolve a criatividade Emite opiniões
Descreve fisicamente a menina.	
Que significado terão as cinco tranças?	
Que relação se estabelecerá entre o homem e a menina?	
Para que serve uma cabaça?	

³¹ Cesta Literária – é um objecto onde se introduzem adereços importantes e que ajudam na compreensão da obra em estudo. Os alunos irão despertar a curiosidade e fazem inferências lógicas e criativas.

Nesta história a cabaça terá a mesma utilidade ou outra? Qual?	Menciona vocábulos Selecciona vocábulos
Qual será o motivo do objecto coração?	
O que representa a pomba?	
Para que servem as armas?	

Fase durante a Leitura

Concretização

A compreensão do texto: *Ynari a menina das cinco tranças*

Descrição da atividade

O texto literário foi dividido em quatro partes, ocorrendo quatro sessões de leitura. A professora procedeu à leitura de algumas partes do texto com expressividade e em voz alta, solicitando, frequentemente, leituras feitas pelos alunos para a turma.

Durante a leitura

É de salientar que o grupo-turma fez trabalho coletivo, individual e ainda em grupo, sendo este dividido em quatro microgrupos, posicionados em cada canto da sala, para realizarem uma das atividades. Cada um elegeu um porta-voz para apresentar as informações aos restantes colegas, recorrendo a estratégias: digitais, cartazes, desenhos e esquemas, durante a sistematização das atividades, que decorreram durante e depois da leitura.

ATIVIDADE 1

Desenvolvimento da atividade

Terminada a leitura de cada excerto, a professora distribuiu aos microgrupos o guia de leitura designado «Fábrica das Sensações» na qual os discentes registaram os sentimentos vividos, enquanto decorreu a leitura. Antes de se iniciar a atividade, a docente colocou, previamente, em cima da mesa de trabalho dos microgrupos cartões com palavras respeitantes a temáticas e os alunos escolheram as que mais se adaptavam ao excerto da obra em estudo.

O grupo que terminou, mais rápido, o preenchimento do guia de leitura, fez-se representar pelo porta-voz que apresentou as informações, colocando os cartões, já referidos, no quadro. Os restantes colegas do grande-grupo foram acrescentando informações, adicionando mais cartões (anexo 12).

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Identificar sentimentos vividos;
- Desenvolver a oralidade;
- Desenvolver a capacidade de síntese.

ATIVIDADE 2

Desenvolvimento da atividade

A professora distribui a cada aluno o “Mapa da Personagem com Prova Real” no qual os alunos registaram o nome das personagens e fizeram o retrato físico e psicológico, através de citações do texto, como prova real dos fatos. Posteriormente, alguns elementos da turma, de forma aleatória, registaram as informações num esquema, num quadro interativo.

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Identificar personagens;
- Caracterizar fisicamente personagens;
- Caracterizar psicologicamente personagens;
- Utilizar as TIC.

ATIVIDADE 3

Desenvolvimento da atividade

A professora distribui aos alunos o guia de leitura “Mágico das Palavras”, em que uma das tarefas dos alunos foi ocuparem-se das palavras difíceis ou desconhecidas. Para conhecerem os significados, eles tiveram de manusear o dicionário, registarem o significado e criarem frases a partir das mesmas.

Com o mesmo propósito (complemento da atividade), sugeriu-se aos elementos do grupo-turma, que pesquisassem na internet, a partir do PC Magalhães de cada um, as imagens relativas às palavras desconhecidas e os que as descobrissem, em primeiro lugar, as apresentassem ao grupo-turma, para que eles também pudessem visualizá-las. Posteriormente, procederam às impressões das imagens e fixaram-nas no quadro (anexo 13).

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Manusear o dicionário;
- Alargar o vocabulário;
- Utilizar as TIC;
- Desenvolver a «enciclopédia do aluno».

ATIVIDADE 4

Desenvolvimento da atividade

A docente procedeu à distribuição do guia de leitura “Senhor do Essencial” aos alunos, aquando dos registos principais, sendo esta parte feita em coletivo. Posteriormente, cada discente, individualmente, teve de construir um breve sumário sobre o que foi lido em cada sessão, não esquecendo os elementos chave da leitura.

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Desenvolver a capacidade de síntese;
- Distinguir o fundamental do acessório;
- Desenvolver a expressão escrita.

ATIVIDADE 5

Desenvolvimento da atividade

Outra atividade coletiva nesta fase da Leitura, consistiu no fato de a docente fornecer aos alunos um “Diagrama”. Assim, montou no quadro um diagrama igual, para que os alunos seguissem os passos a executar. Em jeito de perguntas e respostas, dadas pelos alunos, foi-se preenchendo este (anexo 14).

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Saber esquematizar informação;
- Aprender a preencher diagramas;
- Aprender o sentido global da narrativa;
- Desenvolver a expressão oral;
- Aprender o sentido global do excerto lido;
- Desenvolver a capacidade de compreensão;

- Desenvolver a expressão escrita;
- Aplicar os conhecimentos gramaticais.

Fase Pós-Leitura

ATIVIDADE 1

Desenvolvimento da atividade

A docente distribui a “Ficha do Ilustrador”, aos alunos, na qual estes representaram livremente a sua perspectiva acerca da leitura global, de um excerto da obra, acerca de uma das personagens, ação, etc. Tiveram a oportunidade de fazer a sua representação através de um desenho e afixaram-nas posteriormente no placar, para serem vistas por todos os colegas.

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Criar diferentes registos de comunicação;
- Valorizar o texto icónico;
- Apreender o sentido global do excerto;
- Identificar as personagens

ATIVIDADE 2

Desenvolvimento da atividade

Como atividade de Pós-Leitura, a docente forneceu aos alunos a ficha “Jogo de Palavras,” (anexo 15) na qual estes puderam escolher os cartões com palavras-chave relativas ao bem e ao mal, previamente elaborados pela professora. Em seguida, organizou-se um cartaz, nos moldes da ficha.

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Educar para a cidadania;
- Distinguir conceitos dicotómicos: o bem/o mal;
- Identificar sentimentos vividos;
- Expressar sentimentos;
- Desenvolver a expressão oral

ATIVIDADE 3

Desenvolvimento da atividade

Outra atividade apresentada aos alunos prende-se com a ficha “Fábrica das Histórias”, que a professora distribuiu e eles preencheram-na, individualmente. Posteriormente, alguns alunos, de forma voluntária, procederam à correção no quadro interativo, por conseguinte, os alunos tiveram oportunidade de compararem os registos.

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Aprender o sentido global do texto;
- Desenvolver a capacidade de síntese;
- Distinguir as diversas teias que compõem a narrativa;
- Utilizar as TIC.

ATIVIDADE 4

Desenvolvimento da atividade

A professora propôs, como uma das atividades a realizar na fase da Pós-Leitura, um exercício de escrita designado «Texto em Leque». Para que esta atividade tenha sido possível a docente dobrou uma folha de papel cavalinho, papel mais resistente, em forma de leque e na primeira dobra do leque, escreveu a seguinte frase: «Vamos fazer laços de amizade...». Em seguida, passou o respetivo leque por cada aluno que escreveu, cada um, na sua dobra, mas sem poderem ver o registo anterior. Terminada esta fase, a professora abriu o leque e partilhou com os seus alunos toda a informação contida nele, mas, para isso, teve de transcrever toda a informação, no quadro. Sendo uma atividade coletiva, ajudou os alunos a refletir acerca dos conectores de ligação e temporais, visando dar coerência textual ao texto escrito.

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Desenvolver a capacidade criativa;
- Desenvolver a expressão escrita;
- Aplicar conectores gramaticais;
- Desenvolver a capacidade de síntese;
- Estabelecer encadeamento das ideias.

ATIVIDADE 5**Desenvolvimento da atividade**

Esta atividade de carácter coletivo, em que a docente distribuiu aos alunos uma ficha “Senhor das Ligações”, na qual os alunos tentaram encontrar ligações possíveis com o meio que os rodeia, com a vida real, ou ainda encontrarem partes comuns com outras leituras que já tivessem feito. Na discussão com o grande grupo, os discentes deram o testemunho pessoal das suas experiências, acabando por se escrever um texto coletivo.

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Partilhar experiências;
- Fazer inferências lógicas;
- Contactar com diferentes formas de registos;
- Inculcar o espírito de entre ajuda.

Momentos de avaliação**1º Momento:****Desenvolvimento da atividade³²**

A professora, no final da leitura de cada excerto, depois de realizados os guiões de leitura, já referenciados e explicados, distribuiu uma ficha “Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua”, contendo questões acerca da leitura realizada e também relativas ao ensino explícito da língua. Os alunos preencheram, e, em seguida, a docente recolheu-as procedendo à análise dos resultados, segundo critérios de correção, previamente estabelecidos (anexo 16) numa grelha, antecipadamente, elaborada (anexo 17).

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Apreender o sentido global do excerto lido;
- Desenvolver a capacidade de compreensão;
- Desenvolver a expressão escrita;
- Aplicar os conhecimentos gramaticais

³² As fichas de avaliação elaboradas para o efeito contêm algumas lacunas por motivos que nos são alheios e não puderam ser ultrapassados. De fato, entendemos que estas poderiam e deveriam assumir outros figurinos completamente transversais no projeto que abraçamos integrado no modelo Whole Language Approach, Programa de leitura Fundamentado na Literatura. Ainda assim, no final da tese, apresentaremos algumas sugestões que podem servir futuros estudos.

2º Momento:

Desenvolvimento da atividade:

A professora, no final da leitura da narrativa integral, distribuiu uma ficha “Sumativa” contendo questões acerca da leitura da obra, também relativas ao ensino explícito da língua, e, ainda, um pequeno texto para redigir. Os alunos preencheram, e, em seguida, a docente recolheu-as, procedendo à análise dos resultados numa grelha, previamente elaborada.

Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Apreender o sentido global da narrativa estudada;
- Desenvolver a capacidade de compreensão;
- Desenvolver a expressão escrita;
- Aplicar os conhecimentos gramaticais;
- Desenvolver a imaginação e criatividade;

3º Momento:

Desenvolvimento da atividade

O último momento da avaliação consistiu no fato de a professora distribuir uma ficha “Autoavaliação”. Nela, o aluno teve oportunidade de refletir acerca do trabalho desenvolvido, ao longo de vários dias, e, de expressar as suas dificuldades e as aprendizagens que conseguiu alcançar.

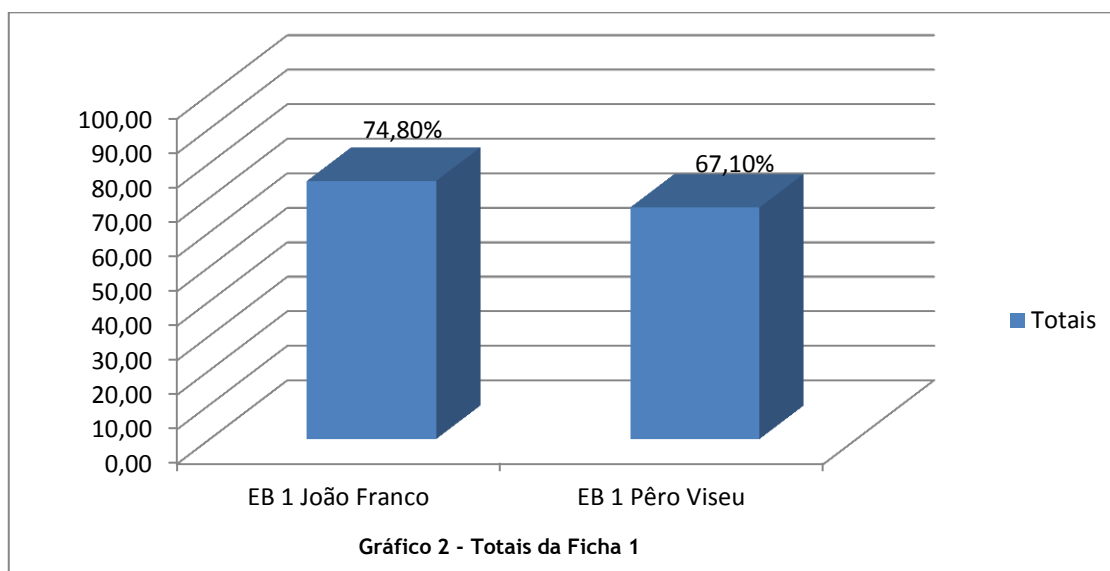
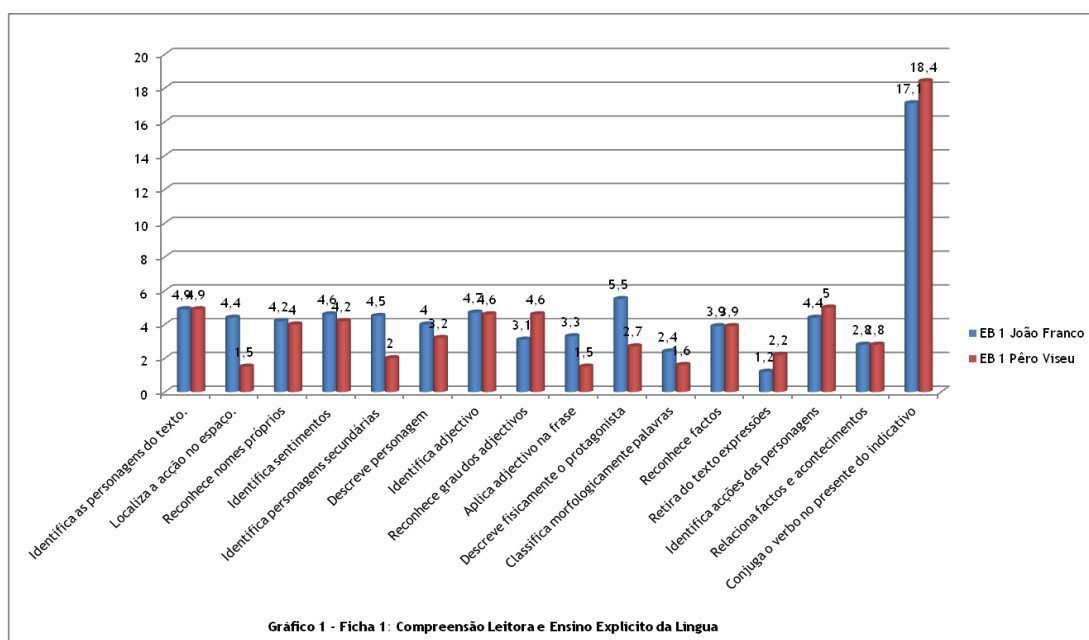
Justificação da atividade

Esta atividade teve como objetivos:

- Refletir acerca do trabalho desenvolvido;
- Apresentar as dificuldades sentidas;
- Expressar as suas aprendizagens.

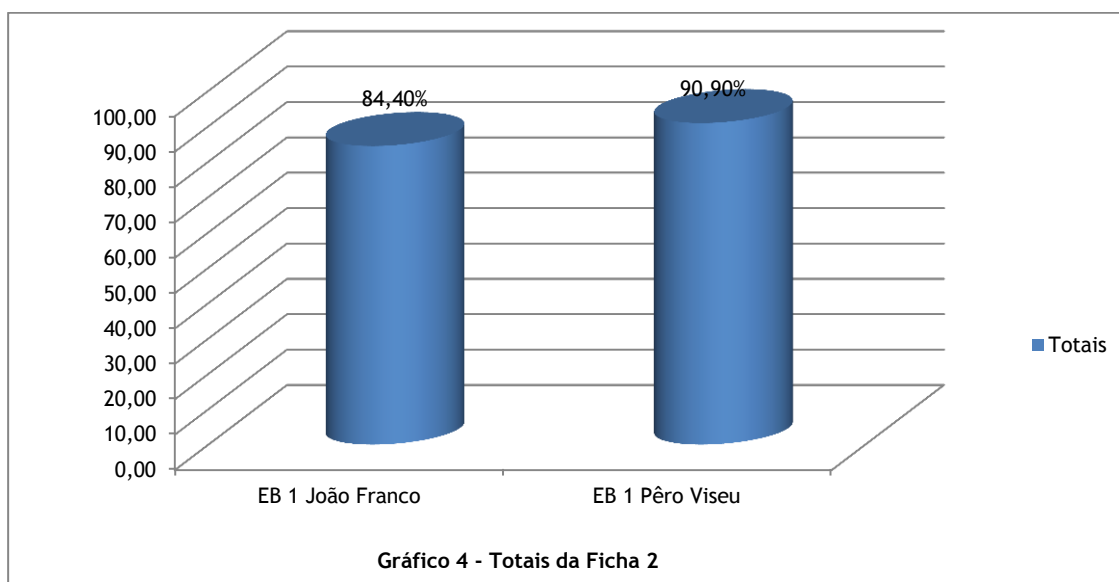
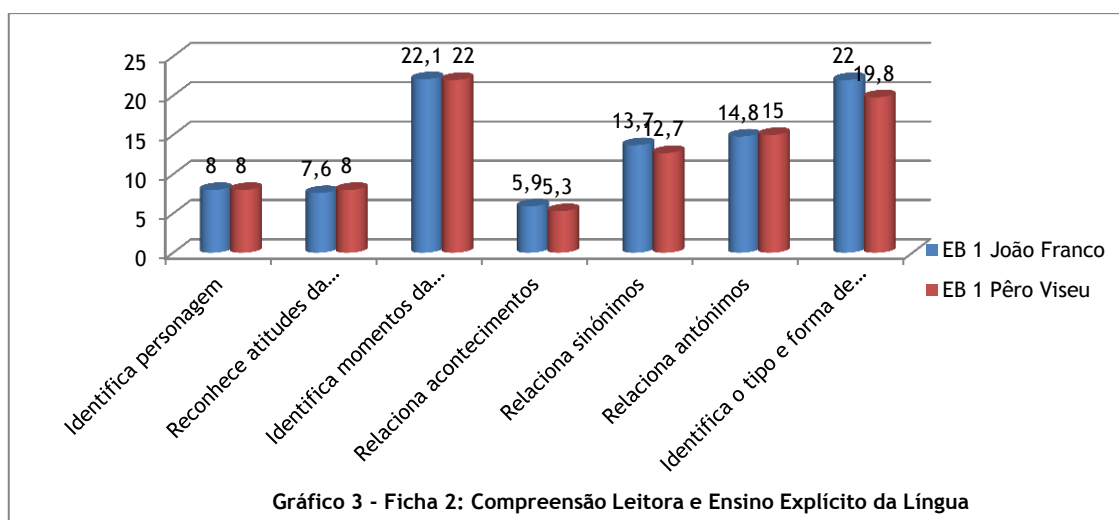
7.4. Resultados e interpretação dos momentos de avaliação

Terminados os trabalhos de campo, surge o momento de fazermos a análise dos resultados e efetuarmos o tratamento dos dados. Como podemos observar da aplicação às turmas já a seu tempo identificadas, os resultados apontam para os seguintes quadros:

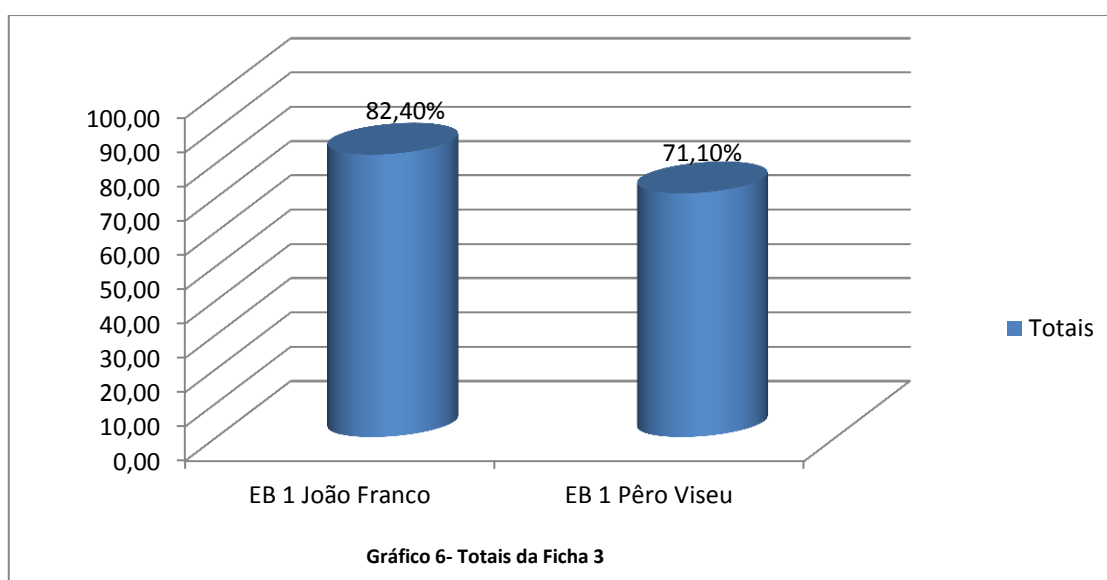
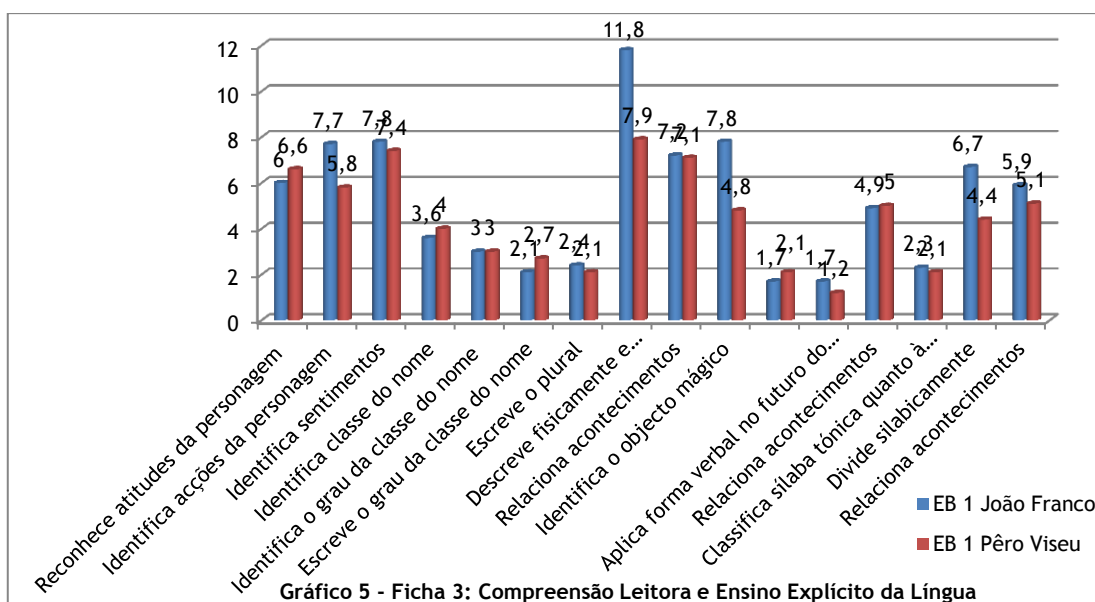


No que concerne à ficha nº1: “Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua” o gráfico 1 mostra claramente que os alunos da EB1 João Franco revelaram um melhor desempenho em quase todos os itens considerados. As exceções vão para os itens: *reconhece o grau dos adjectivos*, *conjuga o verbo no presente do indicativo*³³ e *descreve fisicamente a protagonista*. Há nitidamente, uma descida nos aspetos relacionados com o conhecimento explícito da língua. Os totais indicados no gráfico 2 dão à EB1 João Franco uma representação de 74.80%, ficando para a EB1 de Pêro Viseu uma percentagem de 67,10 %.

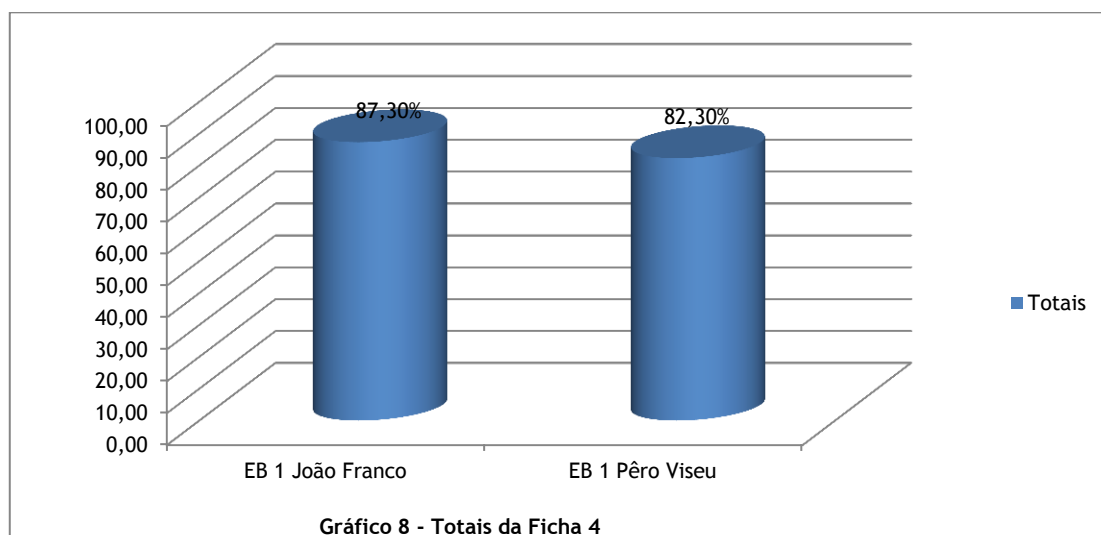
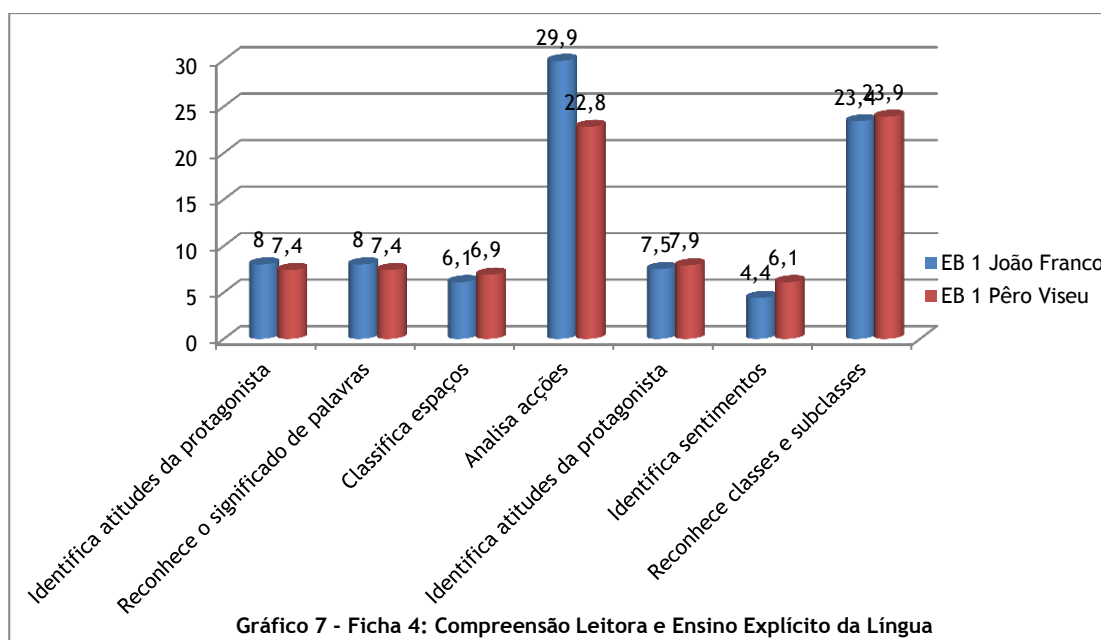
³³ O professor da turma (titular de turma), na semana anterior, tinha abordado estes conteúdos gramaticais e, por isso mesmo, não inserimos atividades respeitantes a estes itens.



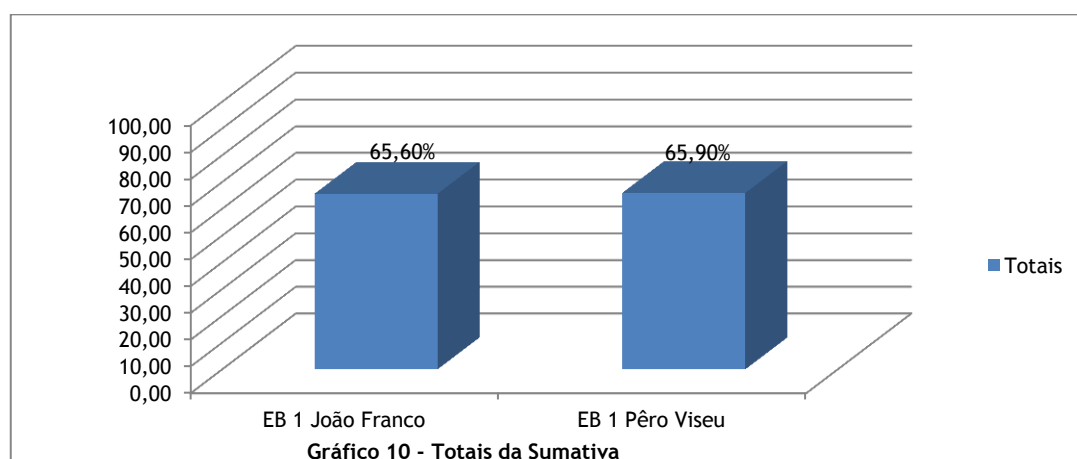
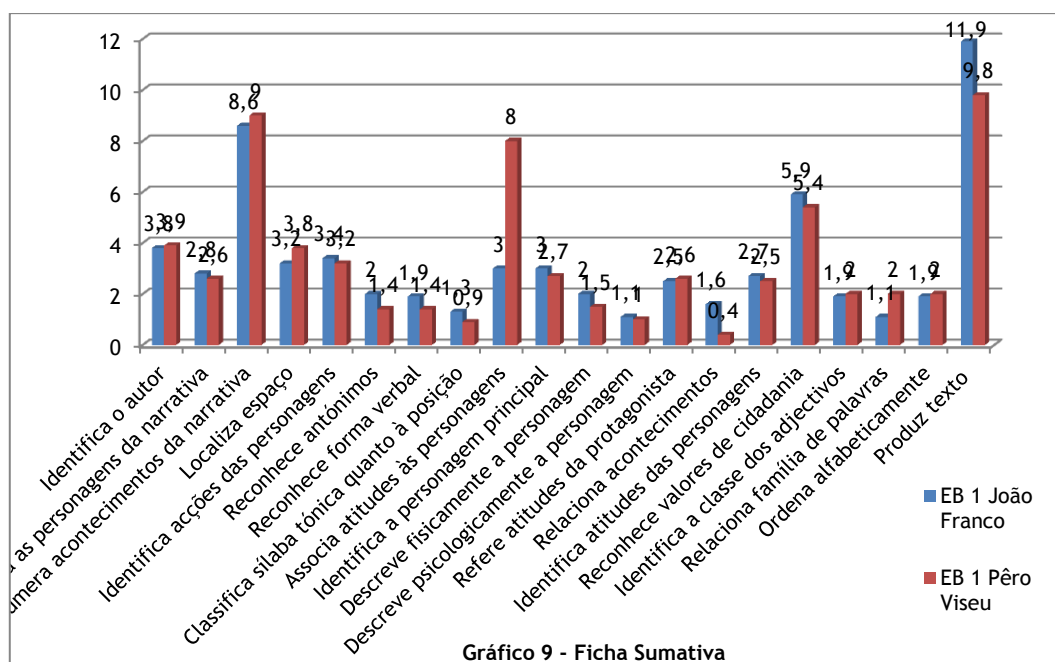
A ficha nº 2: “Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua” revela um desempenho dos alunos da EB1 de Pêro Viseu ligeiramente mais elevada do que o dos alunos da EB1 João Franco, como atestam os gráficos 3 e 4. Não se observa ainda assim grandes assimetrias na maioria dos itens, havendo uma maior homogeneidade, sendo que a exceção vai para questões que testam aspetos gramaticais, como por exemplo, *relaciona sinónimos e identifica tipo e forma de frases*.



No que diz respeito à ficha nº3, “Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua”, declaradamente mostra uma diferença percentual de 11.30 entre as duas turmas como se verifica no gráfico 6. Os alunos da EB1 João Franco apresentam melhores resultados na maioria dos itens apresentados no gráfico 5, contudo os alunos da EB1 de Pêro Viseu apresentam uma diferença assinalável nos itens *reconhece atitudes da personagem*; *identifica a classe do nome*; *escreve o grau da classe do nome*; revelando um conhecimento maior no que concerne ao conhecimento explícito da língua.



Relativamente à ficha nº4: “Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua” constata-se que os alunos da turma da EB1 João Franco revelaram melhor desempenho com uma representação de 87,30% relativamente aos alunos da EB1 de Pêro Viseu, com uma percentagem um pouco mais baixa de 82,30%, como vemos no gráfico 8 respeitante aos totais das turmas. No gráfico 7 verificamos que o item mais assimétrico foi o que analisa as ações das personagens no qual os alunos da EB1 João Franco foram declaradamente mais eficazes na resposta. Os itens: *classifica espaços*, *identifica atitudes da protagonista* e *reconhece classes e subclasses* quase apresentaram empate técnico, porém os alunos da EB1 de Pêro Viseu estiveram ligeiramente melhores nas respostas dadas. Os números de 6,1% indicam que alunos da EB1 de Pêro Viseu obtiveram melhor resultado na questão *identifica sentimentos* face ao resultado dos alunos da turma da EB1 João Franco de 4,4%.



Como revelam os dados estatísticos no gráfico 10 respeitante à ficha sumativa, atrevemo-nos a dizer que quase assistimos a um empate técnico em que, curiosamente, a turma da EB1 de Pêro Viseu conseguiu alcançar um valor de 65,90% contra os 65,60% alcançados pela turma da EB1 João Franco. No gráfico 9 conseguimos ver que a maioria dos itens apresentou resultados homogéneos, alternando as duas turmas. As exceções vão para os itens: *associa atitudes às personagens e relaciona família de palavras* em que os alunos da EB1 de Pêro Viseu responderam com mais eficácia. Outra disparidade nos resultados foi nas questões: *relaciona acontecimentos e na produção de texto* em que os resultados positivos foram notórios na turma da EB1 João Franco em relação aos atingidos pelos alunos da turma da EB1 de Pêro Viseu.

8. O Inquérito por Questionário: justificação

Acerca do processo de conhecimento, no âmbito das ciências sociais, dizem-nos Silva e Pinto (2005: 10)³⁴ o seguinte:

ao procurarmos *conhecer* a realidade social, vamos construindo, a respeito dela, e mediante quadros categoriais, operadores lógicos de classificação, ordenação, etc., mediante processos complexos influenciados ainda pelas nossas necessidades, vivências, interesses - vamos construindo instrumentos que nos proporcionam informações sobre essa realidade e modos de tornar inteligível, mas nunca se confundem com ela.

Assim, colocar problemas em forma de *perguntas* é o nosso propósito. Concomitantemente, este processo ajudar-nos-á a um entendimento levado a cabo pelas ciências sociais e humanas nos últimos 2/3 séculos como nos dizem Quivy e Campenhoudt (2003: 19):

A compreender melhor os significados dos acontecimentos ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a reflectir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem uns problemas e tornam visíveis alguns dos fundamentos das suas representações.

Por conseguinte, na linha de raciocínio de Latorre *et al* (1996: 87) importa começar por clarificar, que metodologia tem como primordial finalidade “(...) velar pelos métodos, assinalar os seus limites e alcance, clarificar e valorizar os seus princípios, procedimentos e estratégias mais adequadas para a investigação” (*cit in* Coutinho, 2011: 22). Decorre do exposto, que a metodologia passa por se constituir como um espaço de articulação entre proposições de carácter eminentemente filosóficas, e a tomada de decisões no plano essencialmente operacional. Neste sentido, podemos definir numa só assentada *métodos* e *técnicas* como, para Bisquerra (1989: 55), por exemplos, *métodos* de investigação “constituem o caminho para chegar ao conhecimento científico, (sendo) o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação”. Quanto às *técnicas*, seguindo o pensamento do mesmo autor, são “procedimentos de atuação” concretos e particulares, “meios auxiliares” do método, porque dentro de um método, que é sempre mais geral, podem utilizar-se diversas técnicas (*cit. in* Coutinho, 2011: 22)³⁵.

Decorre do exposto, que a necessidade de adequação constante dos métodos e técnicas, ao próprio objeto em estudo e em última análise ao próprio problema, que pretendemos aprofundar assume uma central relevância, nas opções aqui apresentadas e

³⁴ Itálico do original.

³⁵ Itálico do original.

argumentadas, isto claro, no plano metodológico. Precisamente, nesta linha de raciocínio Marina Marconi e Eva Lakatos (2002: 31) afirmam que “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às grandes questões levantadas e que queira confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contacto”. Tendo como referência, as mais diversas circunstâncias expressas até ao momento e que marcam a investigação, definimos como objetivos fundamentais:

Objetivos Gerais³⁶

1. Caracterizar a amostra a nível do género, grupo etário e formação;
2. Aferir os hábitos de leitura dos professores;
3. Aferir se os recursos usados pelos professores para a promoção de hábitos de leitura nos alunos, ajudam na compreensão do texto e melhoram o desempenho linguístico;
4. Aferir se os métodos aplicados ajudam a desenvolver a expressão escrita nos alunos.³⁷

Ora, tal como é verificável na lista de objetivos gerais, o ponto de partida para a análise, passa pelo perspetivar a partir do docente, enquanto agente ativo, no processo de instrução e transmissão de uma cadeia de conhecimentos, que terá como ponto culminante, o nível de literacia dos seus respetivos discentes. Uma característica transversal, aos quatro objetivos enumerados assenta essencialmente, no seu carácter quantitativo. Pelo, que o recurso a um leque diversificado de medidas estatísticas, tornou-se um imperativo, enquanto selo de objetividade e de garantia cumprimento, ou por outras palavras, que a presente análise percorra os quatro objetivos e que deles se possam extrair evidências empíricas, enquadráveis teoricamente.

Considerando, o fato de que estamos perante uma investigação de carácter claramente quantitativa, tal como já anteriormente se tinha sublinhado, importa ainda colocar na presente “equação”, alguns dos pressupostos de uma perspetiva quantitativa, que seguindo o modelo de Creswell (1994: 88):

³⁶ Importa ainda assinalar a existência de um vasto conjunto de objetivos mais específicos, que acentua auxiliam e objetivam a condução da pesquisa, por intermédio dos dados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário, que suporta a investigação, já apresentado em anexo.

³⁷ Ainda acerca destes objetivos, mais particulares e específicos, estes são claramente influenciados, pelos modelos de conceptualização descritos em - QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc V. (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva (3ª Edição), pp.120-135. No qual são sugeridos dois modelos de conceptualização. O primeiro dos quais, o modelo de conceito operativo isolado e o modelo de conceito sistémico. No âmbito do presente estudo, optamos pelo modelo do conceito sistémico, uma vez tal como os supramencionados autores afirmam “o conceito sistémico não é induzido pela experiência: é construído por raciocínio abstrato - dedução, analogia, oposição, implicação, etc. (...)” (Quivy e Campenoudt, 2003: 125).

Fases de desenvolvimento de uma investigação quantitativa

Metodologia Quantitativa
1ª Teoria a testar
2ª Problemas e Hipóteses derivados da Teoria
3ª Conceitos e variáveis operacionalizados a partir da teoria
4ª Recolha de dados que confirmem a Teoria

Quadro nº 6: (Coutinho, 2011: 26, adaptado)

São vários os argumentos, que nos levam a optar, pela implementação desta tipologia de procedimentos metodológicos. O primeiro destes argumentos, passa precisamente pela realização e execução da segunda etapa, que consiste na elaboração de uma ou de um conjunto de questões de trabalho, que derivem diretamente do desenvolvimento teórico realizado inicialmente na pesquisa. No caso particular em apreço, passamos a enumerá-las:

1- Existirão diferenças significativas no que concerne às habilitações e às questões do género dos docentes quando desenvolvem a motivação para a leitura dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico;

2- Existirão diferenças significativas no que concerne aos hábitos de leitura dos professores e consequente motivação dos alunos 1º Ciclo do Ensino Básico para a leitura;

3- Existirão diferenças significativas na formação de leitores no que concerne aos recursos utilizados em sala de aula pelos professores;

4- Existirão diferenças significativas, resultantes das metodologias que sustentam as práticas pedagógicas dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne à promoção da leitura dos seus alunos.

Estas questões, sendo resultado do estado da arte desenvolvido, na fase inicial da pesquisa, detêm um duplo objetivo. Por um lado, pretendem mapear a investigação, ou noutros termos, tem como anseio a materialização de um trabalho de desenvolvimento teórico, que se pretende ver refletivo nestas quatro hipóteses, por outro lado, estas promovem e potenciam uma crescente objetivação e mensuração quantitativa, de informação obtida por intermédio da aplicação de um inquérito por questionário.³⁸

Concomitantemente de forma adjacente, temos a já referida operacionalização de conceitos - conceptualização - que de forma sucinta consiste na identificação de indicadores, com as suas respetivas escalas de mensuração, que deem corpo e materializem os conceitos chave da presente investigação, tal como atrás expusemos. Chegados a este ponto, da presente discussão importa-nos colocar a seguinte questão, mas quem inquirir?

³⁸ A matéria, relativa às circunstâncias, que presidiram à aplicação do inquérito por questionário, serão tratadas mais adiante e com a profundidade, que se lhe exige.

Essa de fato é uma questão transversal a todos os projetos de investigação, que pretenda ir para o terreno, solicitar aos diversos atores sociais as suas atitudes relativamente a determinadas problemáticas. Neste caso em particular, definimos como população alvo, do nosso inquérito por questionário, os atores, que desenvolvem a sua atividade profissional na área da docência no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta opção, dá-se com efeito, devido ao lugar privilegiado que estes ocupam no processo de socialização, mormente na transmissão de competência ao nível académico e da literacia, que é em última linha, o nosso problema de investigação.

Num contexto de crescente complexificação social e de crescente incremento do conhecimento, a literacia assume uma relevância central em todo o processo, dado que, por intermédio deste processo de foro cognitivo, o ator apreende e interpreta os textos que quotidianamente necessita de interpretar. Se acrescentarmos a esta tendência atual, o fato de Portugal registar uma forte tendência histórica, para apresentar baixos níveis de literacia, estamos com efeito perante a identificação de um problema, que requer uma pesquisa, rigorosa e objetiva em torno desta questão. Uma questão que se coloca, nesta linha de raciocínio, quem constitui a nossa amostra?

Considerando, como ponto de partida o intenso processo de socialização, logo na infância - socialização primária - identificamos um grupo etário em que potencialmente se podem aplicar novas e inovadoras técnicas, de forma a contrariar a tendência anteriormente identificada. Neste contexto, os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, encerram em si, uma saliente relevância, quer teórica, mas sobretudo empírica. Estamos assim, em posição de assumir como população alvo, a inquirir, um grupo suficientemente alargado de atores, que se podem incluir nesta categoria social. No fundo, os dois critérios que assistem à constituição da amostra, é por um lado, o desempenho da profissão de docência do ciclo de ensino já mencionado, associado ao desempenho de funções numa instituição, que geograficamente se enquadre no Distrito de Castelo Branco.

Acerca, deste segundo e último critério, importa ainda sublinhar que esta região, é demarcada por idiossincrasias locais, de carácter económico, geográfico, cultural e social, que fazem dela um relevante laboratório de análise. A título meramente exemplificativo, constatar-se-á que esta é uma região, que no contexto da União Europeia se situa muito abaixo do nível médio de rendimento. Este fato, aparentemente de índole estritamente económica, apresenta repercussões, em domínios tão variados como cultural, educacional, entre outros.

Com efeito, a opção de aplicação do inquérito por questionário foi assim presidida por um processo de *amostragem por conveniência*. Antes, de avançarmos na presente discussão, importa referir que entendemos por *população* “(...) o conjunto de pessoas ou elementos a quem se pretende generalizar os resultados e que partilham uma característica comum” (Coutinho, 2011: 85). Neste caso particular, os docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, que desempenham funções no distrito de Castelo Branco. Deste manancial, foi extraída uma *amostra* que “(...) é o conjunto de sujeitos (pessoas, documentos, etc.) de quem se recolherá

os dados e deve ter as mesmas características das da população de onde foi extraída” (*ibidem*). Todavia, ressalta da definição de amostra o fato de que esta deverá preferencialmente ter as mesmas características da população, mas nem sempre esse requisito procedimental poderá ser garantido, dado que no processo de amostragem que é entendido como “(...) o processo de seleção do número de sujeitos que participam num estudo” (*ibidem*), não se ter conseguido, garantir esse critério de representatividade.

Nesta linha de raciocínio, a amostra constituída, não assume como critério constitutivo a representatividade, o que em termos metodológicos, não sendo ideal, também não deixa de ser uma situação bem recorrente, sobretudo em contexto de ciências sociais e humanas, em que nem sempre é possível garantir uma amostra, que seja o espelho da população alvo de estudo. Aliás, esta tipologia de procedimentos alternativos são não na maioria das ocasiões os mais recorrentemente utilizados.

Tal como já tivemos oportunidade de constatar, foi opção da presente pesquisa, a realização de um processo de amostragem por conveniência, quando “(...) usamos grupos intactos já constituídos, como uma ou mais turmas” (*ibidem*). Assim, em consequência das circunstâncias, que presidiram à constituição da nossa amostra, não podemos garantir a generalização dos dados, aqui obtidos. No cômputo geral, foram objeto de inquirição, 134 docentes, dando origem a outros tantos inquéritos por questionário.³⁹ Estes 134 inquiridos distribuem-se assimetricamente entre os vários agrupamentos escolares, bem como relativamente à categoria de pertença sexual.

Finalmente, numa fase já final do processo de pesquisa, um dos momentos culminantes deste, passa por conceber e aplicar uma técnica de recolha de dados, que nos permita, com o maior e melhor rigor e objetividade, concretizar a coleta de dados, minimizando alguns efeitos perniciosos, mormente de contexto. Por conseguinte, o inquérito por questionário tem por objetivo genérico, de acordo com Luc Albarello (2005: 48-50), “(...) se a fotografia fixa em imagem uma determinada situação num dado momento, a finalidade do inquérito por sondagem também é fixar num dado momento uma determinada situação social”. Fica, deste modo explicito, o fato desta técnica ter um forte carácter temporal e contextual. Mas também, segundo o mesmo autor, devemos salientar, que o inquérito por questionário permite-nos enfatizar alguns contrastes teóricos e empíricos. Um terceiro aspeto, relevado por este mesmo autor, diz respeito à necessária conexão existente entre teórica e a própria construção orgânica do questionário, de forma a não graves forte e irremediáveis disjunções entre ambos.

Nesta linha de pensamento, também Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (2001: 107) advogam a primordialidade, que se deve revestir a relação entre teoria, mas concretamente os conceitos que dela resultam e a conceção das mais diversas técnicas de operacionalização, no caso particular em apreço, o inquérito por questionário e a análise de conteúdo. Os referidos autores afirmam, que deveremos estar “(...) em condições de fazer

³⁹ A caracterização da amostra e demais elementos analíticos serão apresentados, aquando da discussão dos dados.

corresponder a cada conceito uma ou mais respostas ao questionário, respostas que irão servir como definição operacionais ou como indicadores de conceitos”. Perante estas proposições, pensamos ter ultrapassado o dilema, de adequação entre objeto e técnica a utilizar.

Ora, o inquérito por questionário, que dará suporte empírico à pesquisa, é composto por quatro grandes grupos de questões.⁴⁰ Em termos genéricos, o guião de inquérito, apresenta uma orgânica, que classificáramos como simples, sobretudo em face do uso, quase em exclusivo de questões fechadas, as quais “não devem comportar qualquer ambiguidade e devem ser de fácil compreensão. Apresentam, no entanto, o perigo de ditarem ou de induzirem uma resposta, dado não permitirem qualquer variante” (Albarelo, 2005: 53). Todavia, no sentido de colmatar algumas das limitações desta última tipologia de questões, colocámos, quando pertinente, uma opção “outras”, seguida de algumas linhas, onde o inquirido (docente), poderá expor uma situação, enquadrável nessa mesma questão, de forma modo extenso, não se perdendo a potencial riqueza de opções, que não estão contempladas, nas opções colocadas, de modo fechado. O primeiro dos quais, é composto por uma bateria de questões, que nos permitem caracterizar os inquiridos, desde o género e idade, até ao nível de escolarização, passando é claro pelos anos de serviço. Estas quatro variáveis podem, desta forma, proporcionar-nos um manancial de conhecimento bastante aprofundado, acerca de quem iremos inquirir. Um segundo grupo, ainda que de dimensões reduzidas - apenas duas questões - , assume grande relevância, no contexto mais genérico da presente pesquisa, dado tratar dos hábitos de leitura dos próprios docentes.

O terceiro e penúltimo grupo de questões coloca a ênfase nas estratégias desenvolvidas em contexto de sala de aula, por parte do docente, para potenciar as competências escritas dos seus alunos, no fundo, noutros termos diríamos que interessa aferir os recursos usados na promoção da leitura. Finalmente, interessa-nos saber quais os métodos ou estratégias desenvolvidas no ensino no âmbito da leitura.

Dadas as circunstâncias da presente investigação, onde a partir do problema estatisticamente verificável, que consiste num profundo défice de literacia, tivemos já a oportunidade de referir, que uma parte significativa da investigação assenta, no apuramento, das estratégias desenvolvidas, por parte dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo a potenciar a literacia entre os seus alunos. Por conseguinte, foi também alvo de análise o outro lado, ou noutros termos, tornou-se incontornável a aferição dos níveis de literacia e de aprendizagem neste domínio. Para tal concebemos como unidade de análise duas turmas. Uma primeira da Escola João Franco (turma 1) do Fundão e uma segunda de Pêro Viseu (turma 2), uma localidade rural do concelho do Fundão e que está incluída no mesmo agrupamento da primeira. No que se refere à constituição orgânica de cada turma, estas apresentam distribuições algo distintas, isto dado que a turma 1 tem 18 elementos, já a sua congénere de Pêro Viseu fica-se pelos 13 elementos.

⁴⁰ Os objetivos específicos constam da estrutura do inquérito, que se encontra em anexo, mais precisamente na matriz de objetivos do questionário - objetivos específicos.

Este último momento de coleta de dados assume grande relevância empírica, dado estarmos a tratar de uma técnica, que permite mensurar com grande nível de objetividade o desempenho dos alunos das duas turmas, no domínio da literacia. Embora estejamos a tratar de duas turmas do mesmo ano de escolaridade e até do mesmo agrupamento, a verdade é que uma insere-se num ambiente minimamente citadino e a outra, por sua vez está localizada numa aldeia. Esta análise de conteúdo, inserida neste momento da presente pesquisa, acentua claramente a componente quantitativa, bem na linha daquilo que já tinha sido projetado e operacionalizado, no âmbito do inquérito.

Nesta linha de raciocínio, e de modo a acentuar a credibilidade desta técnica também Berelson (1952) “(...) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite *“a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”*”(cit. in Vala, 2003: 103)⁴¹ *aspas e itálico do original*. Podemos deste modo, identificar duas modalidades, de realização desta tipologia de técnica. Por um lado, um tipo de procedimento aberto, mais inclinado para análises qualitativas, que sublinham a existência de subjetividades na realidade social, porém não é esse o nosso domínio, na investigação que estamos a levar a cabo.

A presente investigação faz uso de carácter quantitativo da análise de conteúdo, que é algo distinto da anterior. É exatamente essa a distinção, que também Rodolphe Ghiglione e Benjamin Matalon (2001: 197), ao constatarem que “a distinção entre procedimentos fechados e abertos remete, como vimos para dois grandes tipos de análise de conteúdo: aqueles que fazem intervir categorias definidas previamente à análise e aqueles que não as fazem intervir, tendo por isso um carácter puramente exploratório”. Assim, as várias categorias, mesmo aquelas em que serão solicitadas aos alunos respostas por extenso (questões abertas), para serem codificadas, numa escala de mensuração quantitativa, de forma a consubstanciar-se em tabelas, onde a distribuição dos dados é apresentada e calculada, colocando em confronto os resultados obtidos pelas duas turmas.

Considerando agora o plano do próprio tratamento estatístico, tal como já tinha sido adiantado anteriormente, num contexto de análise positivista, o culminar deste processo tem o seu epílogo, no recurso à análise de dados por intermédio da estatística descritiva e por vezes, e em situações muito particulares, onde se justificava tal procedimento. A designada estatística descritiva assume-se como um domínio onde as ciências sociais e humanas têm recorrido de forma recorrente ao longo do seu percurso. Desde os primórdios das referidas ciências, o recurso estatístico, tem-se assumido como uma espécie de “porto de abrigo” para muitos investigadores, dado ser conotada com a legitimidade e objetividade das ciências ditas exatas e naturais.

Todavia, o recurso a este tipo de procedimentos deve ser sempre e de modo impreterível com algumas considerações prévias, isto é, com um fundamentado enquadramento teórico e paradigmático, de forma a enquadrar de forma articulada, o manancial teórico com o empírico. Ora, a estatística descritiva é do vasto e multifacetado

⁴¹ As aspas e o itálico são do original.

domínio estatístico, aquele que apresenta maior facilidade, mas também com os horizontes mais modestos, dada a impossibilidade de extrapolação dos dados obtidos. Assim, na presente investigação temos oportunidade de recorrer à estatística de tendência central, são os casos da média, moda e mediana.

Medidas da Estatística Descritiva

- Estatística Descritiva
<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de Tendência Central <ul style="list-style-type: none"> > Média > Moda > Mediana > Percentis e Quartis • Medidas de Dispersão <ul style="list-style-type: none"> > Variância e desvio Padrão > Coeficiente de Variação > Amplitude inter-quartis

Quadro nº 7: Adaptado de Marôco (2011: 16)

O recurso às estatísticas descritivas de carácter central irão ser utilizadas num contexto de análise de variáveis, em que se confrontarão grupos ou categorias, de forma a verificar quais têm maiores médias. Outro mecanismo analítico, que projetamos para esta análise, passa pela identificação do valor modal, sempre que este se constitua, como uma mais-valia para a pesquisa. Ainda no âmbito da confrontação de estatísticas oriundas de diferentes categorias, temos o recurso ao desvio padrão, que nos permite aferir a maior ou menor variabilidade dos dados relativamente à média, dando uma percepção bastante consistente da consistência de certos valores e distribuições empíricas de dados.

Neste mesmo domínio, foi também uso recorrente tanto a conceção de tabelas de frequências, como tabelas que cruzam a distribuição empírica dos dados de duas variáveis em simultâneo, de forma a explicar e representar visualmente os dados considerados mais relevante no decorrer da análise. Um outro apetrecho tecnológico, tem a ver com o uso do software Excel 2007, que nos permitiu representar dados bastante relevante graficamente, para uma mais eficiente e profícua interpretação dos dados.

Finalmente, foi ainda um recurso pontual, a já supramencionada estatística de inferência, mormente com recurso a testes de hipóteses paramétricos, como o teste t para amostras independentes, bem como a análise da variância (ANOVA) (Pereira, 2008; Robalo, 2011), que, em termos genéricos, nos permitem extrapolar os dados, porém e de forma coerente com o que já anteriormente afirmámos, não temos a pretensão de extrapolar, pelo

que o recurso, à estatística de inferência se justifica, no sentido de verificar até que ponto os dados apresentam consistência. Refira-se em atalho de foice, que a realização destes testes foi condicionada, pela natureza da generalidade das variáveis. Por outras palavras, referimo-nos ao carácter qualitativo, que a maioria das variáveis detêm, isto é, com exceção por exemplo da variável idade ou anos de serviço, as outras têm uma escala de mensuração baseada em categorias não ordenadas, tal como é referido por Rui Guimarães e José Cabral (2007: 11).

8.1. Amostra e procedimentos

A aplicação do inquérito aos professores, cuja amostra é constituída por 134 professores, aconteceu durante a segunda quinzena de Junho e a primeira de Julho de 2011, supostamente período em que os professores se disponibilizassem mais em responder ao inquérito distribuído. No distrito de Castelo Branco, existem vinte e dois agrupamentos, sendo que a nossa opção caiu em onze agrupamentos: Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva; Agrupamento de Escolas Cidade Castelo Branco; Agrupamento de Escolas João Roiz; Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos; Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains; Agrupamento de Escolas de S. Vicente da Beira (localização concelho de Castelo Branco); Agrupamento de Escolas João Franco; Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha; Agrupamento de Escolas Terras do Xisto (localização concelho do Fundão); Agrupamento de Escolas A Lã e a Neve; Agrupamento de Escolas do Teixeira (localização concelho da Covilhã); Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova (localização concelho de Proença-a-Nova).

Seguindo os trâmites legais, procedemos às diligências imprescindíveis para obtenção da monitorização do inquérito em meio escolar e, para isso fizemos o pedido de autorização ao Ministério da Educação, onde adquirimos o número de registo em 10 de Maio de 2011, cedido a 9 de Junho de 2011, como se pode verificar no correio eletrónico (anexo 18). Nele havia indicação de se introduzirem as variáveis idade e tempo de serviço, procedendo, de imediato, à retificação do instrumento. Posteriormente, de forma presencial, entregámos documentos (anexo 19), um solicitando autorização, junto da direção de cada agrupamento, para distribuir os inquéritos, e outro, para tomarmos conhecimento do número total de professores titulares de cada agrupamento, anexando cópia da aprovação da validação do inquérito. Depois, contactámos via telefone, as direções dos respetivos agrupamentos a fim de acertarmos o dia em que o(a) coordenador (a) de departamento nos recebesse, assegurando a distribuição dos inquéritos aos professores titulares de turma e recolha dos mesmos.

8.2. Aplicação e recolha de dados

O instrumento por nós selecionado para esta nossa investigação foi o inquérito. Para permitir a sua aplicabilidade tivemos de o fasear em quatro etapas, com podemos verificar no quadro abaixo exposto:

1º Etapa	Elaboração provisória do instrumento: questionário
2º Etapa	Aprovação do instrumento pelos Serviços de Inovação Educativa
3º Etapa	Correção do instrumento face às sugestões apresentadas dos especialistas
4º Etapa	Aplicação do questionário

Quadro nº 8: Etapas da validação e aplicação do instrumento

Para sustentar este instrumento (questionário), por nós elaborado, teríamos de construir uma matriz (anexo 20), que nos ajudasse a confirmar, ou a infirmar as hipóteses apresentadas, cujos objetivos gerais apontam para a caracterização da amostra inquirida, para aferição dos hábitos de leitura dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, testando se os recursos usados pelos professores ajudam a promover os hábitos de leitura nos alunos, melhorando a compreensão do texto e o seu desempenho linguístico e, igualmente, aferir se os métodos aplicados pelos professores ajudam o aluno a desenvolver a expressão escrita.

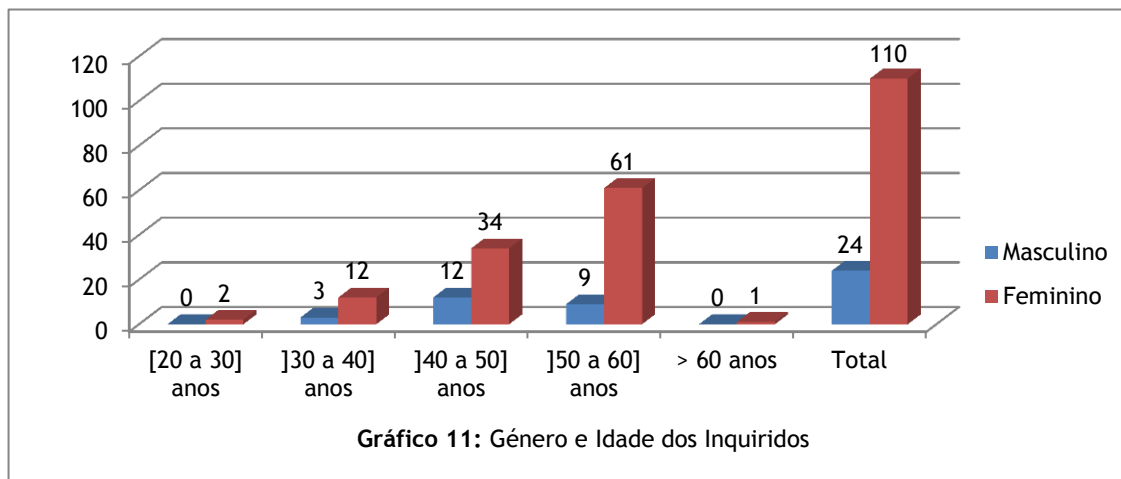
O inquérito encontra-se dividido em quatro partes: a primeira faz a identificação do inquirido, a segunda refere os hábitos de leitura do sujeito, a terceira diz respeito aos recursos que o professor se socorre e na última revela os métodos aplicados pelo professor em contexto de sala de aula.

Para se proceder à entrada de dados e análise estatística, utilizámos o programa SPSS, versão 16.0 (anexo 21).

8.3. Resultados: interpretação

Nesta parte do estudo, pretende-se, através da apresentação de dados sociodemográficos, relativos à amostra constituída para a presente análise, caracterizar as marcas mais idiossincráticas dos 134 inquiridos. Com efeito, tendo como ponto de partida os dados contidos no gráfico 11, podemos observar uma forte feminização dos inquiridos, tal como seria já expectável, dado estarmos a tratar de uma profissão de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que, em termos históricos, tem sido pautada por uma forte presença feminina. Sem querermos entrar nesta questão, em particular, poder-se-á adiantar uma tentativa de explicação para este fato estatisticamente tão vincado. De fato, há que ter presente a cultura dominante e as representações sociais (estereótipos) a ela inerentes, onde, ao longo do tempo, tem cabido à mulher o papel expressivo, ou por outras palavras,

socializar as crianças em grande parte do seu processo de socialização primária, em virtude de lhe serem atribuídas características de cariz afetivo e emocional. Para tanto, basta pensarmos na Cartilha Maternal de João de Deus que tem com ela o próprio nome, ou seja para a mãe e não para o pai.

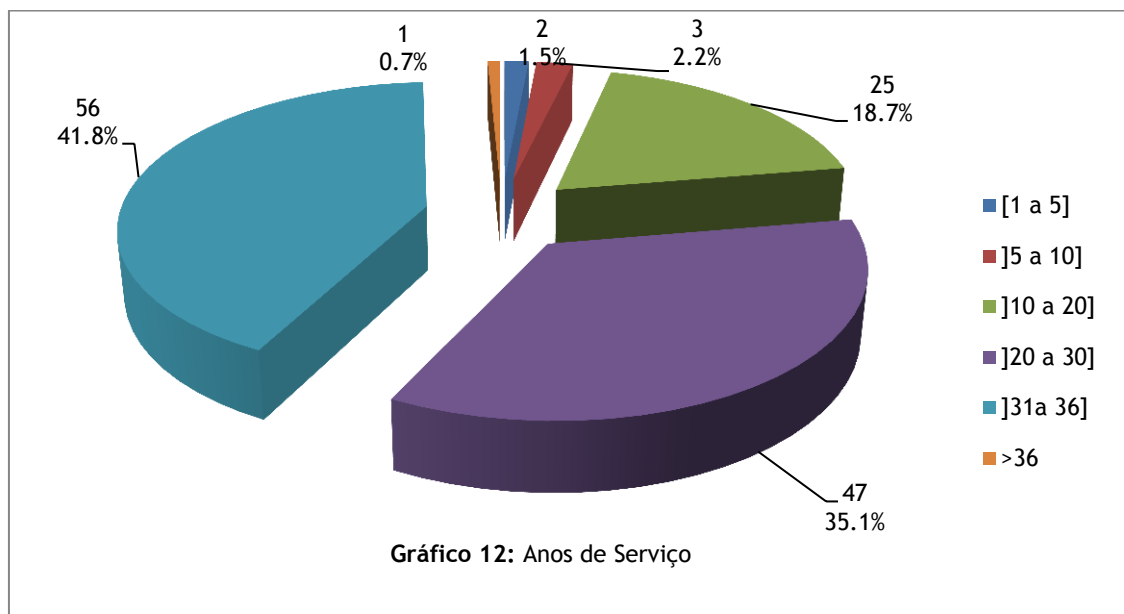


Neste sentido, podemos observar que 82.1% dos inquiridos pertence ao género feminino e os restantes 17.9% homens. Uma outra vincada elação que se pode reter da leitura interpretativa do presente gráfico remete para o forte envelhecimento verificado entre os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Concretizando, podemos constatar que nas duas categorias etárias mais novas, isto é, aquelas que compreendem [20-30] anos e [30-40] anos apresentam respetivamente 2 casos (1.5%) e 15 casos (11.2%), o que fica no cômputo de ambas, não indo além de uns meros 12.7%, muito aquém das duas categorias seguintes, que apresentam valores bem superiores.

Considerando a categoria [40-50] anos com 34.3% e a seguinte [50-60] anos com 52.2%, concluímos que estas duas categorias agrupam, no seu seio, aproximadamente $\frac{3}{4}$ dos inquiridos, o que nos remete invariavelmente para o fato já aludido, do forte envelhecimento da amostra inquirida. Finalmente, fazendo uma pequena alusão à última categoria etária, que agrupa os inquiridos que declaram idade superior aos 60, pode-se afirmar que esta contém um único caso, isto é, manifestando um claro carácter residual, no plano estatístico, tal como a primeira. Este último fato estatístico pode-nos transportar para uma consideração, que se prende com o fato de nesta profissão, até ao momento, se verificar em recorrentemente processos de reforma algo prematuros, sobretudo se tivermos em consideração o atual contexto de retração dos direitos sociais e do próprio Estado Providência, em que uma das medidas charneira prende-se com a elevação da idade de acesso à reforma. Mas, estes aspetos mereceriam outra reflexão.

Na linha do que temos vindo a afirmar, a população que dá suporte empírico à presente análise, é, sobretudo, composta por elementos do género feminino, com um elevado grau de envelhecimento, como já afirmámos por conseguinte, será expectável que

encontremos, entre os inquiridos, a proeminência de longas carreiras. É exatamente este fato que podemos observar no gráfico 12 (Anos de Serviço).



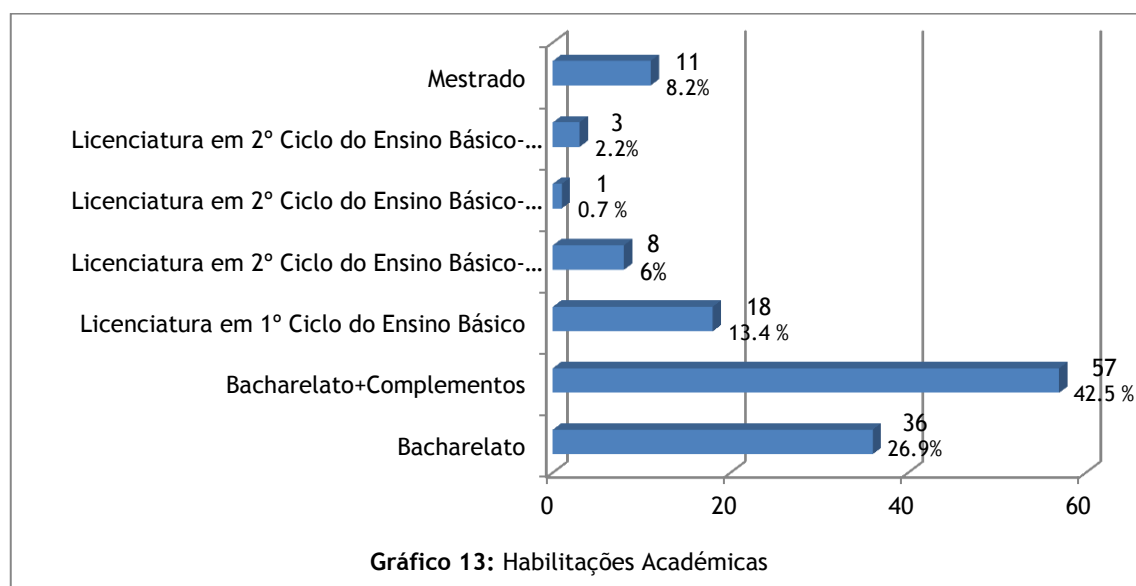
Se considerarmos o cômputo das classes que medeiam entre os 20 e 36 anos de carreira, podemos concluir que 76.9% dos inquiridos tem pelo menos 21 anos de carreira. Por outro lado, nos antípodas desta situação encontram-se as duas categorias, que agregam os docentes inquiridos, com menores percursos profissionais. Concretizando, dir-se-ia que apenas 3.7% dos inquiridos tem no máximo 10 anos de carreira. Uma última nota, para enfatizar o valor residual, que a categoria, que congrega os docentes com mais de 36 anos de serviço, obtém-se com apenas 1 caso (0.7%).

Nestes termos, não será de todo surpreendente aferir de que existe uma clara relação entre o número de anos de carreira e a idade, tal como é constatável na Tabela 1, que resulta do cruzamento da Idade e dos Anos de Serviço, ou seja docentes com idade mais avançada têm mais anos de serviço.

Tabela 1: Distribuição dos inquiridos quanto à Idade e Anos de Serviço

		Idade					Total
		[20 a 30] anos	[30 a 40] anos	[40 a 50] anos	[50 a 60] anos	> 60 anos	
Anos de Serviço	[1 - 5]	1	1	0	0	0	2
	]5 - 10]	1	2	0	0	0	3
	]10 - 20]	0	12	13	0	0	25
	]20 - 30]	0	0	33	14	0	47
	]31 - 36]	0	0	0	55	1	56
	>36	0	0	0	1	0	1
Total		2	15	46	70	1	134

Deste modo, os dados até ao momento coligidos adquirem coerência interna, permitindo-nos sublinhar que o perfil do docente inquirido é sobretudo feminino, de idade igual ou superior a 41 anos e que tem já uma longa carreira profissional, ascendendo os 21 anos. Com efeito, para rematar a caracterização sociográfica da amostra que dá guarida ao presente estudo, teremos de fazer menção ainda ao grau académico de que estes são portadores. É precisamente nessa linha de raciocínio que apresentamos o gráfico 13 - Habilitações Académicas.



Uma primeira e genérica leitura interpretativa do gráfico 13 leva-nos, de imediato, a reter a ideia de que, os que declaram ser detentores de Bacharelato e Bacharelato + Complementos, constituem-se como a larga maioria dos inquiridos, somando 69.4%, sendo que a classe modal é a segunda, alcançando a marca dos 42.5%. Mais, considerando o conjunto das categorias dos que declaram deter Licenciatura, observamos que estes são apenas 8.9% dos inquiridos. Os detentores de mestrado quantificam, 8.2%. Verifica-se, com efeito, que a grande maioria dos portadores de Bacharelato mas com complementos se concentra nas categorias com mais Anos de Serviços (Gráfico 14⁴²).

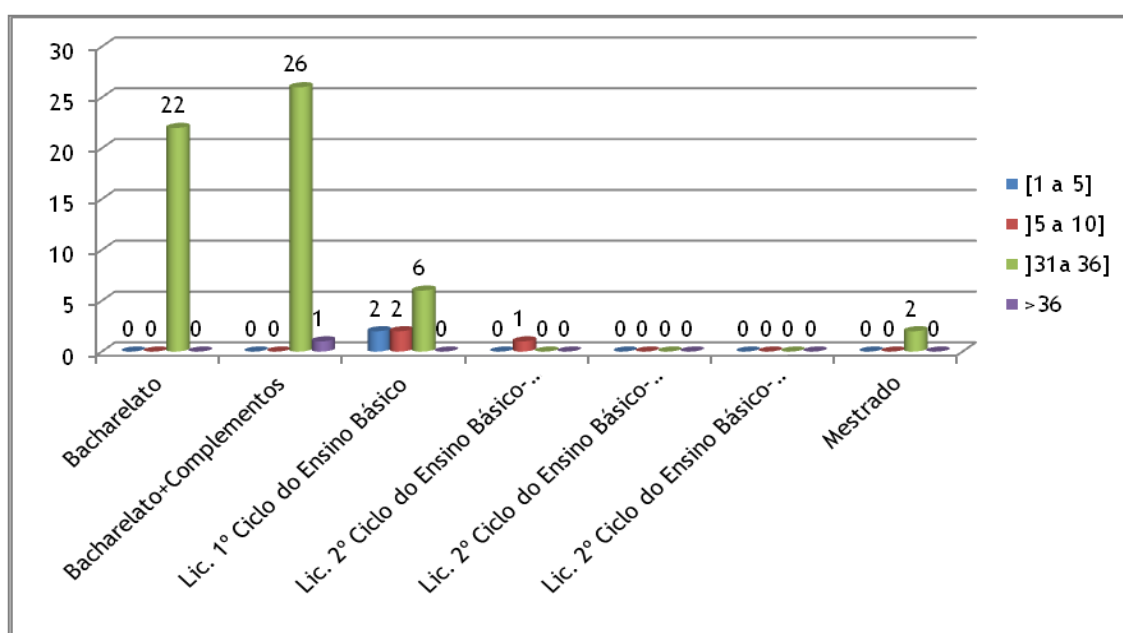


Gráfico 14: Anos de Serviço e Habilitações Académicas

Em antevisão, poder-se-á levantar a possibilidade, de, num futuro próximo, ou por outras palavras, por intermédio da substituição das gerações, por via da reforma dos docentes com maior idade, as habilitações vão sendo diferentes ou seja todos os professores serão licenciados. Esta alusão fica-se a dever, sobretudo, aos dados dos elementos com menos anos de serviço e que constituem a amostra, apresentarem tendencialmente maiores níveis de habilitações académicas.

Passando à análise de uma dimensão mais prática do quotidiano da docência no 1º Ciclo do Ensino Básico, questionou-se a amostra acerca da realização de exercícios em que a leitura é o centro das preocupações. Para tal, constituiu-se uma bateria de perguntas onde se

⁴² Dada a grande dispersão verificada, no que concerne aos elementos que constituem a amostra, ao longo das várias categorias, optámos, neste caso particular não incluir os valores relativos, apresentando-se apenas os valores absolutos.

questionava a frequência, com que se lê livros, jornais, para além de revistas e enciclopédias (Gráfico 15⁴³).

Ora, podemos, desde logo, verificar, que existe uma tendência de antagonismo, onde num pólo se encontra a frequência com que se lê livros e jornais, por um lado e por outro, enciclopédias, sendo que a leitura de revistas se encontra numa condição intermédia.

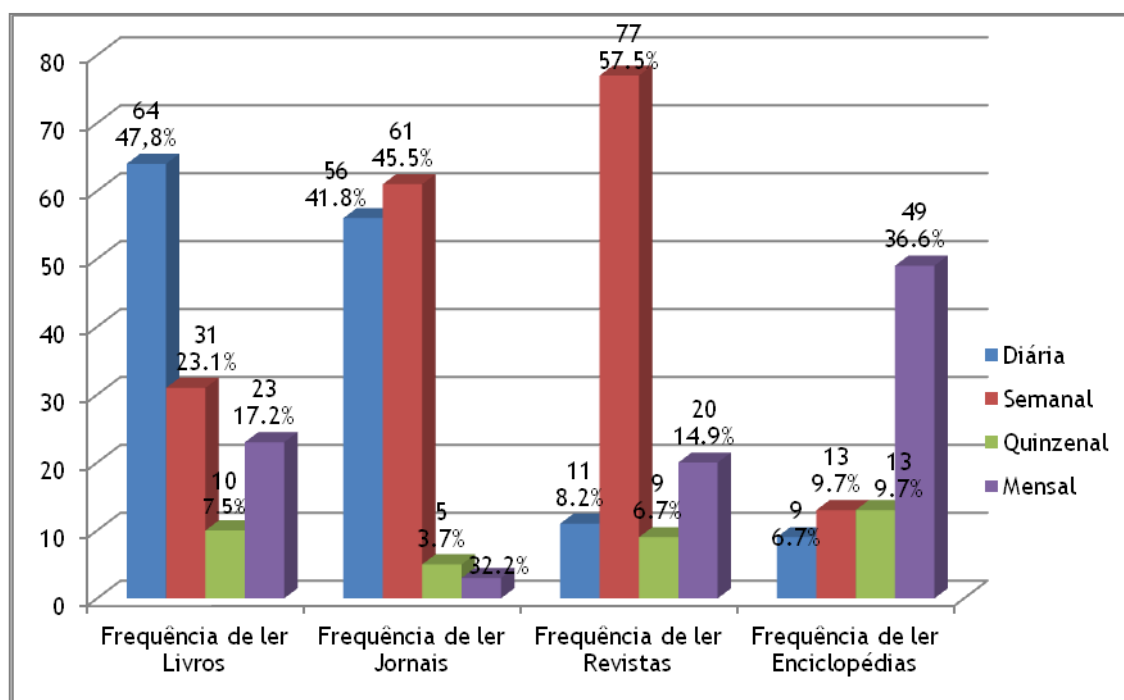


Gráfico 15: Frequência de Leitura

Desta forma, e somando as parcelas de frequência de leitura diária e semanal, para os livros podemos constatar que, 70,9%, frequência superada pela leitura de jornais, que nestas mesmas duas categorias 87,3%. Nos antípodas deste panorama, encontra-se a leitura de enciclopédias que não vai além dos 16,4%. Esta última variável revela um comportamento bastante mais constante, no que respeita à sua distribuição, comparativamente às restantes três. Aprofundando um pouco a análise das variáveis, que registam a frequência de leitura, ter-se-á de frisar que a amostra masculina, revela maior frequência de leitura de jornais, apresentando uma média de 1,43. Já o grupo feminino regista 1,68.⁴⁴ Nestes termos, o aspeto que apresenta maior disparidade, entre o grupo feminino e masculino, é aquele que questiona a amostra acerca da frequência de leitura de livros, onde o grupo masculino regista 2,39 e o feminino 1,84. Logo, poder-se-á observar uma maior frequência declarada de ler livros, por

⁴³ Dadas as circunstâncias em que o inquérito por questionário foi aplicado, aos docentes objeto de análise, obtivemos diferentes níveis de resposta nas diferentes questões, até mesmo dentro do mesmo grupo de questões. O que se consuma num número de respostas (n) distinto ao longo das quatro questões em apreço.

⁴⁴ Refira-se, que dada a natureza da própria questão, isto é, o modo como esta é colocada e a escala que lhe dá suporte, temos de considerar que quanto maior o valor da média, menor a frequência desse grupo, relativamente a cada um dos aspetos analisados. Os dados na análise descritiva, apresentam-se arredondados a duas casas decimais, por uma questão de interpretação, porém os dados completos estão contidos na tabela 2.

parte do grupo feminino. Neste âmbito, a leitura de livros não apresenta grande relevância sendo superada pela leitura de jornais e revistas. O livro, enquanto mediador de leituras não tem assim grande expressão. Ora, o professor se não for ele leitor, jamais poderá motivar para a leitura e consequentemente formar crianças leitoras, como, aliás, afirmámos neste trabalho de investigação.

Tabela 2: Médias e respetivos Desvio Padrão para a frequência de leitura de Livros, Jornais, Revistas e Enciclopédias relativamente ao Género

Género		Leitura de Livros	Leitura de Jornais	Leitura de Revistas	Leitura de Enciclopédias
Masculino	Média	2,3913	1,4286	2,2381	3,4615
	N	23	21	21	13
	Desvio Padrão	1,23359	,59761	,99523	,77625
Feminino	Média	1,8381	1,6827	2,3438	3,1690
	N	105	104	96	71
	Desvio Padrão	1,10178	,68641	,84390	1,10823
Total	Média	1,9375	1,6400	2,3248	3,2143
	N	128	125	117	84
	Desvio Padrão	1,14156	,67680	,86929	1,06501

Por outro lado, o aspeto que revela menos diferença entre homens e mulheres é aquele que diz respeito à leitura de Revistas, estando ambos os géneros bastante próximos, com respetivamente 2.24 e 2.34. Considerando, agora, como eixo analítico a variável idade, temos, desde já, de considerar, que dada a reduzida dimensão das duas categorias etária, dos extremos, não serão consideradas, na presente análise. Assim, podemos constatar na Tabela 3, que o grupo que declara maior frequência de leitura de livros é o que compreende [50 a 60] anos 1.73 de média. Já o grupo dos [40 a 50] anos fica-se por 2.16. Porém, no que se refere à leitura de jornais, o grupo que revela maior assiduidade neste campo é [40 a 50] com uma média de 1.60, em claro antagonismo com o grupo que reúne os docentes com idades compreendidas entre [30 a 40] anos com 1.87. Ainda de salientar um último aspeto, no que se refere à leitura de revistas, ao detetarmos, que o grupo dos [30 a 40] anos é aquele que declara fazê-lo com maior frequência, com a média a cifrar-se 2.07.

No computo geral destas variáveis, podemos sintetizar a informação, que são as mulheres que revelam maior leitura de livros, enquanto, que os homens preferem os jornais.

São também os mais velhos que mais leem livros, enquanto, existindo indícios que os mais novos preferem dedicar o seu tempo a jornais e revistas.

Tabela 3: Médias e respectivos Desvio Padrão para a frequência de leitura de Livros, Jornais, Revistas e Enciclopédias relativamente à Idade

Idade		Leitura de Livros	Leitura de Jornais	Leitura de Revistas	Leitura de Enciclopédias
[20 a 30] anos	Média	3,0000	1,5000	2,0000	3,5000
	N	2	2	2	2
	Desvio Padrão	1,41421	,70711	,00000	,70711
[30 a 40] anos	Média	2,0000	1,8667	2,0667	3,4000
	N	15	15	15	10
	Desvio Padrão	1,30931	,63994	,88372	,96609
[40 a 50] anos	Média	2,1591	1,5952	2,3000	3,2353
	N	44	42	40	34
	Desvio Padrão	1,14004	,76699	,85335	1,04617
[50 a 60] anos	Média	1,7273	1,6308	2,4167	3,1316
	N	66	65	60	38
	Desvio Padrão	1,07482	,62673	,88857	1,14304
> 60 anos	Média	3,0000	1,0000		
	N	1	1		
	Desvio Padrão	.	.		
Total	Média	1,9375	1,6400	2,3248	3,2143
	N	128	125	117	84
	Desvio Padrão	1,14156	,67680	,86929	1,06501

Finalmente, se tivermos em consideração a variável Habilitações Académicas, podemos desde logo, constatar, que existe uma grande dispersão de dados, o que torna algumas categorias quase residuais e, por isso, mesmo difícil de retirar qualquer relação. Porém, ainda assim, poder ver na tabela 4, que os possuidores de mestrado com 1.45 são os que declaram ler com maior frequência jornais, em claro antagonismo com os possuidores de Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico na variante Ciências e Matemática com apenas 2.33. No entanto, este último grupo é aquele, no que se refere à leitura de livros, que apresenta maior frequência, com uma média de 1.33. Ainda relativamente a este aspeto, o grupo, que incorpora os portadores de Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico são os que têm menores índices de leitura de livros com 2.24.

No computo geral destas variáveis, podemos sintetizar a informação, relativa a mulheres as quais revelam maior leitura de livros, enquanto, que os homens preferem os

jornais. São também os mais velhos que mais leem livros, existindo indícios que os mais novos preferem dedicar o seu tempo a jornais e revistas, sendo que o mais alto grau académico, considerado na presente análise, prefere ler jornais em detrimento de livros. Ora, perante estes dados entendemos que há alguns aspetos que nos merecem alguma reflexão. No passado, havia mais propensão para a leitura de livros. No presente são as revistas e os jornais os mais procurados. Ainda assim, o fato da leitura de livros ser feita por uma classe etária mais elevada e, no estudo, detentora de habilitações conseguidas como reclassificações, não pode deixar de nos interrogar sobre o que se passa no sistema de ensinar português. A leitura para «se manter informado» ultrapassa a leitura que nos traz cultura e conhecimento.

Tabela 4: Médias e respetivos Desvio Padrão para a frequência de leitura de Livros, Jornais, Revistas e Enciclopédias relativamente às Habilitações Académicas

Habilitações Académicas		Leitura de Livros	Leitura de Jornais	Leitura de Revistas	Leitura de Enciclopédias
Bacharelato	Média	1,8286	1,5882	2,4839	3,5500
	N	35	34	31	20
	Desvio Padrão	1,17538	,49955	,99569	,75915
Bacharelato+Complementos	Média	1,8868	1,6346	2,3000	3,1081
	N	53	52	50	37
	Desvio Padrão	1,03144	,71480	,90914	1,17340
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	2,2353	1,5625	2,3077	2,3333
	N	17	16	13	9
	Desvio Padrão	1,30045	,62915	,75107	1,22474
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	Média	1,8750	2,0000	2,3750	3,0000
	N	8	8	8	6
	Desvio Padrão	1,12599	1,06904	,74402	1,09545
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	Média	1,0000	2,0000	2,0000	3,0000
	N	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.

Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	Média	1,3333	2,3333	1,6667	4,0000
	N	3	3	3	2
	Desvio Padrão	,57735	,57735	,57735	,00000
Mestrado	Média	2,3636	1,4545	2,1818	3,7778
	N	11	11	11	9
	Desvio Padrão	1,43337	,68755	,60302	,44096
Total	Média	1,9375	1,6400	2,3248	3,2143
	N	128	125	117	84
	Desvio Padrão	1,14156	,67680	,86929	1,06501

Passando à análise da distribuição dos dados empíricos referentes à questão que confrontava os inquiridos com o uso da BE/CRE no âmbito das atividades letivas relacionadas com a aprendizagem da Língua Portuguesa, estes apresentam-se-nos com uma distribuição algo assimétrica, em face do peso manifestado pelas duas categorias que agrupam a menor frequência deste tipo de atividade. Concretizando, dir-se-á que a categoria “nunca” tem 17.9% das respostas e a categoria que reúne os que recorreram 1 a 2 vezes atinge os 49.3%, sendo que o somatório de ambas atinge 67.2%, isto é, cerca de 2/3 dos inquiridos revela uma frequência baixa ou mesmo nula, deste tipo de recurso.

Por outro lado, considerando as duas restantes categorias, as que reúnem os que apresentam maior frequência, constata-se que de entre 3 a 4 vezes foram 19.4% e 5, ou mais vezes, apenas 13.4% dos inquiridos. No plano da distribuição dos dados, tendo como eixo analítico o grupo sexual de pertença, podemos verificar que existe uma clara tendência de maior frequência de uso por parte do grupo feminino, comparativamente ao seu congénere masculino.

Esta constatação é sustentada pela observação da média obtida por ambos os grupos, sendo posteriormente corroborada por um teste de hipóteses. Na ótica da construção que tem vindo a ser feita remete para a fraca leitura de livros, não nos admira pois a pouca frequência em relação às BE/CREs que têm vindo a desempenhar um papel relevante, com o desenvolvimento de projetos assinaláveis e reconhecidos em todas as escolas. Nesta perspetiva, o fato de os professores não terem relacionamento com as BE/CREs parece-nos grave.

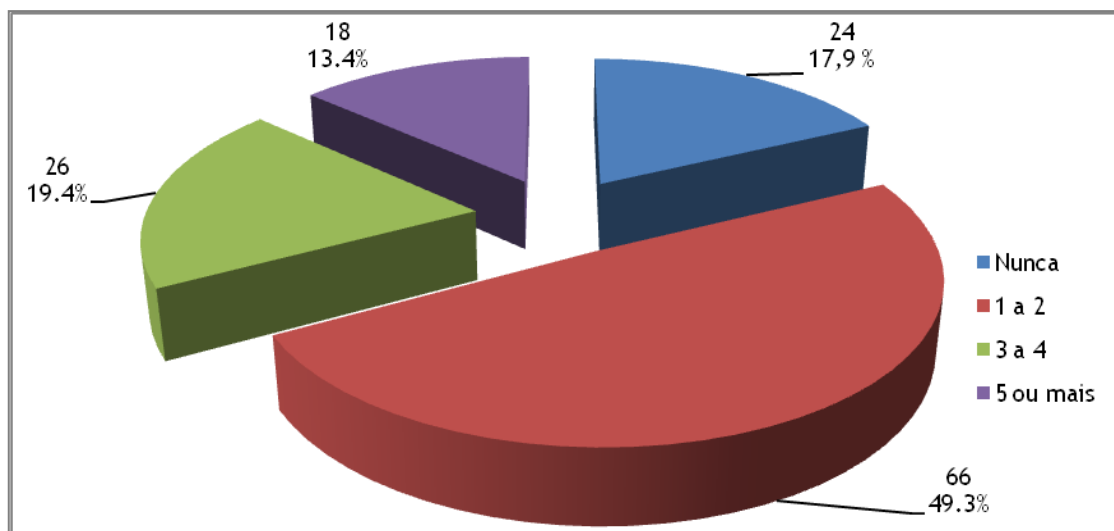


Gráfico 16: Frequência de uso BE/CRE com alunos no último mês

Retomando o assunto sobre o grau de frequência de uso da BE/CRE, podemos dizer que ainda assim, verificamos que os homens obtêm uma média de 2.04, e, em contrapartida, as mulheres atingem os 2.34. Tal como já tivemos oportunidade de verificar também o teste de hipóteses para as médias independentes corrobora esta conclusão, dado que o valor de significância, deste teste, não excede os 0.01, o que nos leva a rejeitar a hipótese nula, que afirma que as médias são iguais. Nesta linha de raciocínio, efetuou-se semelhante procedimento, mas para a idade. Neste sentido, pudemos aferir de que é o grupo dos [50 aos 60] anos que apresenta maior média de frequência da BE/CRE, com 2.37, um pouco superior ao grupo etário anterior [40 aos 50] que não vai além 2.22. Esta elação é confirmada também pelo teste de hipótese, que confirma a existência de diferenças estatística significativas entre ambas as amostras. Os restantes grupos etários foram excluídos, ou por terem um número muito reduzido de elementos, ou porque as suas respectivas médias eram bastante abaixo das duas mencionadas.

No que se refere à variável anos de serviço, verificamos que é o grupo com maior longevidade profissional o que apresenta a maior média, registando 2.36, seguido do grupo [20 a 30] anos de serviço com 2,23. Porém, realizado o teste de hipóteses, verificamos que em termos inferenciais, isto é, ao nível do universo, esta diferença não é extrapolável, sendo apenas uma idiossincrasia desta amostra (sig. 0.39). Finalmente, considerando a variável habilitações académicas, verificamos que são os dois primeiros grupos os que têm maior média com respetivamente 2.17 e 2.46. De fato, esta diferença, ao nível da estatística de inferência, diz-nos que existem diferenças significativas entre ambos os grupos, obtendo-se um nível de significância de 0.04. Embora já tivéssemos feito uma alusão à falta de frequência da BE/CRE, o fato de serem as mulheres a frequentá-la não nos parece relevante. Importa, pois, salientar que a assiduidade de uns e outros é baixa.

O terceiro grupo do inquérito por questionário tem o seu início com uma bateria de questões que confrontam o inquirido com uma multiplicidade de potenciais estratégias de

dinamização do ensino e da aprendizagem, mormente da escrita. Neste sentido, numa primeira e genérica abordagem aos dados contidos no gráfico 17, podemos dizer, que existe uma larga maioria de docentes inquiridos que declara estabelecer parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita. Concretizando, são 88.1% dos inquiridos que afirmam utilizar este tipo de procedimentos, contra apenas 11.9%.

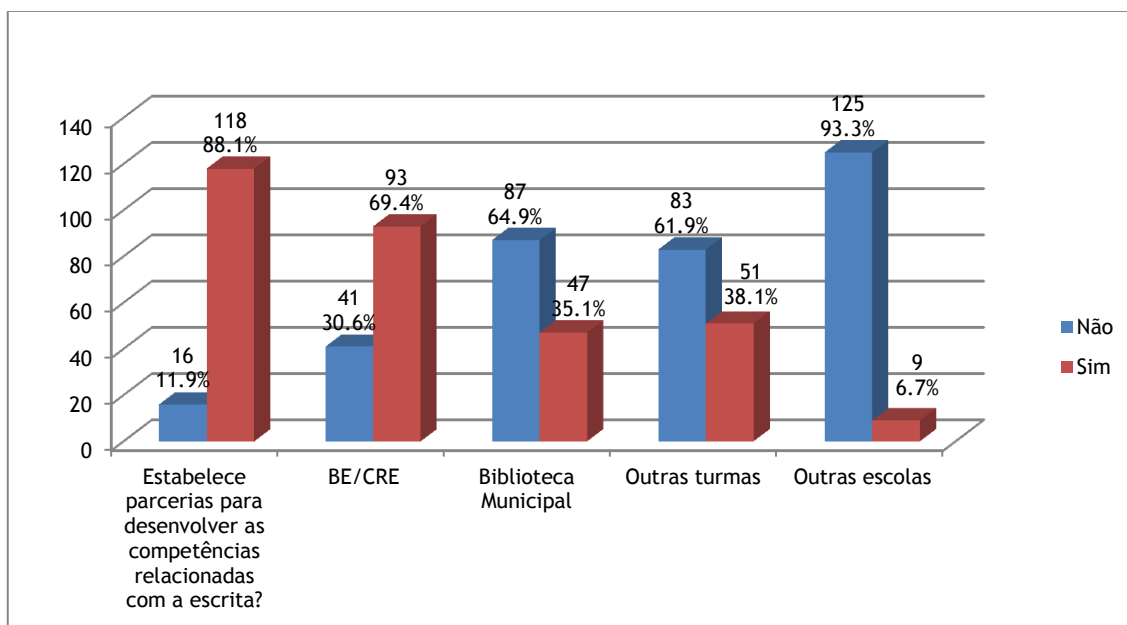


Gráfico 17: Estabelecimento de parcerias

No entanto, se procedermos ao aprofundamento do referido gráfico, verificamos que apenas uma das opções, no caso particular o recurso a BE/CRE, obtêm um nível de aprovação substancialmente elevado, isto é, maioritário, em face dos restantes que invariavelmente obtêm valores minoritários de uso. São os casos do recurso a Bibliotecas Municipais, em que apenas 35.1% refere estabelecer uma parceria, na linha do uso de parcerias com Outras Turmas 38.1%. Finalmente, o recurso ao estabelecimento de parcerias com Outras escolas, na qual a distribuição 93.3% de não adesão.

A este tipo de procedimento parece aderir com muito maior intensidade o grupo de docentes do género feminino, em face dos dados apresentados na tabela III (em anexo 22), onde podemos observar constantemente média superior na mulher, no que respeita ao estabelecimento de parcerias, relativamente ao grupo masculino. Estas diferenças assumem contornos substanciais, dado que superam quase sempre uma décima.

Tabela 5: Médias por Género e Estabelecimento de parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita

Género		Estabelece parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita?	BE/CRE	Biblioteca Municipal	Outras turmas	Outras Escolas
Masculino	Média	,7083	,5417	,2500	,2500	,0000
	N	24	24	24	24	24
	Desvio Padrão	,46431	,50898	,44233	,44233	,00000
Feminino	Média	,9182	,7273	,3727	,4091	,0818
	N	110	110	110	110	110
	Desvio Padrão	,27534	,44740	,48574	,49392	,27534
Total	Média	,8806	,6940	,3507	,3806	,0672
	N	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,32548	,46255	,47899	,48736	,25125

Dados interessantes são aqueles que nos são oferecidos pela tabela 6, que resulta do cruzamento do conjunto de questões em análise, relacionadas com o estabelecimento de parcerias e a variável idade. Nesta linha, ter-se-á de frisar que se deteta um maior uso deste tipo de recurso, por parte do grupo etário dos [50 a 60] anos. Porém, existe uma exceção, quando consideramos, única e exclusivamente, o recurso a BE/CRE, em que este grupo se vê suplantado pelo grupo [30 a 40] anos, isto é, 0.71 e 0.87 respetivamente. Este fato, estatisticamente observável, poder-se-á ficar a dever a uma menor proximidade deste grupo mais velho, relativamente às novas tecnologias, uma última nota, para sublinhar os baixos valores obtidos pelo grupo etário intermédio [40 a 50] anos. Contudo, os dados, em termos gerais, indiciam haver uma disjunção pronunciada das respostas afirmativas, e, posteriormente, naquelas em que esse recurso é efetivado.

Tabela 6: Médias por Idade e Estabelecimento de parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita

Idade		Estabelece parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita?	BE/CRE	Biblioteca Municipal	Outras turmas	Outras Escolas
[20 a 30] anos	Média	,5000	,5000	,0000	,0000	,0000
	N	2	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,70711	,70711	,00000	,00000	,00000
[30 a 40] anos	Média	,9333	,8667	,3333	,4000	,0000
	N	15	15	15	15	15
	Desvio Padrão	,25820	,35187	,48795	,50709	,00000
[40 a 50] anos	Média	,8043	,6304	,3696	,3043	,0435
	N	46	46	46	46	46
	Desvio Padrão	,40109	,48802	,48802	,46522	,20618
[50 a 60] anos	Média	,9429	,7143	,3571	,4429	,1000
	N	70	70	70	70	70
	Desvio Padrão	,23379	,45502	,48262	,50031	,30217
> 60 anos	Média	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.
Total	Média	,8806	,6940	,3507	,3806	,0672
	N	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,32548	,46255	,47899	,48736	,25125

Estas mesmas tendências constatarem-se quando realizada a mesma operação em relação aos anos de serviço. Quanto ao peso preditivo que a variável habilitações académicas poderia ter na maior ou menor adesão, podemos retirar a relação de que são os dois grupos dos extremos como o Bacharelato e o Mestrado. Nas restantes categorias, nomeadamente nas de licenciatura de 2º ciclo, nas suas várias vertentes, o número de inquiridos é quase residual não tendo o valor suficiente para se retirarem dados assertivos.

Perante os dados obtidos, continua-se a observar o interesse por este tipo de procedimentos da parte dos que pertencem a uma classe etária mais elevada. A interrogação que levantámos no início sobre o que se passa no sistema de ensino português tem novamente

aqui a sua expressão. De fato, a classe mais nova parece manter uma postura mais indiferente no que diz respeito à necessidade de se estabelecerem parcerias.

Tabela 7: Estabelece parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita?

Habilitações Acadêmicas		Estabelece parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita?	BE/CRE	Biblioteca Municipal	Outras turmas	Outras escolas
Bacharelato	Média	,9444	,7500	,3889	,3056	,1111
	N	36	36	36	36	36
	Desvio Padrão	,23231	,43916	,49441	,46718	,31873
Bacharelato+ Complementos	Média	,8772	,6491	,3860	,5088	,0351
	N	57	57	57	57	57
	Desvio Padrão	,33113	,48149	,49115	,50437	,18564
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	,6667	,4444	,2222	,2222	,0556
	N	18	18	18	18	18
	Desvio Padrão	,48507	,51131	,42779	,42779	,23570
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - Português/Francês	Média	1,0000	1,0000	,1250	,5000	,1250
	N	8	8	8	8	8
	Desvio Padrão	,00000	,00000	,35355	,53452	,35355
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - Educação Física	Média	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - Ciências/Matemática	Média	1,0000	1,0000	,6667	,0000	,0000
	N	3	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,00000	,00000	,57735	,00000	,00000
Mestrado	Média	,9091	,8182	,2727	,1818	,0909
	N	11	11	11	11	11
	Desvio Padrão	,30151	,40452	,46710	,40452	,30151
Total	Média	,8806	,6940	,3507	,3806	,0672
	N	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,32548	,46255	,47899	,48736	,25125

O gráfico 18 sintetiza os dados obtidos com a aplicação da segunda bateria de questões, onde o objetivo era traçar um esboço dos usos e aplicações do estabelecimento de parcerias. Assim, aos inquiridos era solicitado que, de entre um conjunto de seis situações, selecionassem aquelas que já realizaram, ou que realizam com maior frequência. Num plano genérico, podemos, desde logo, considerar, que existem ao nível das respostas dadas pelos inquiridos dois grandes grupos. Por um lado, as três primeiras categorias que obtêm todas elas avaliações maioritariamente positivas, isto é, o “Incentivar os alunos a ir à BE/CRE ler e requisitar livros relacionados com as temáticas abordadas” com 62.7%, mas também o “assistir a sessões de leitura” com 56%. Porém, o valor mais expressivo é obtido pelo parâmetro que afirma “requisitar livros para o domicílio”, com 64.9%.

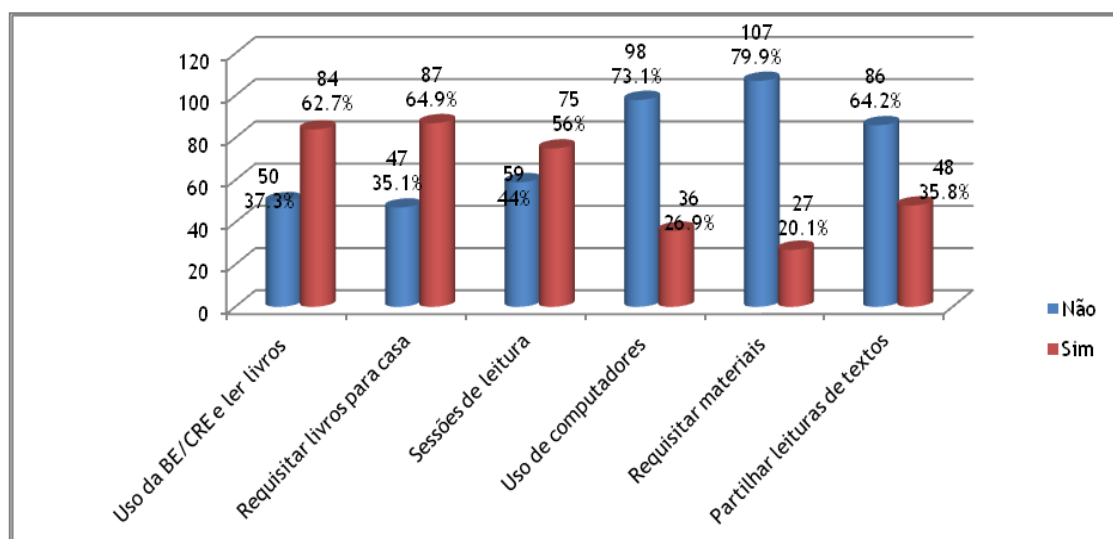


Gráfico 18: Concretização das parcerias

Por outro lado, um segundo conjunto é composto pelas dimensões de que os inquiridos declararam não fazer ou fazê-lo com pouca frequência. São partes deste segundo grupo, “aceder aos computadores para realizar trabalhos”, com apenas 26.9%, a declarar já o ter feito, no contexto do estabelecimento de parcerias, mas também é o caso de “partilhar leituras de textos” com 35.8% e, finalmente, a menos representativa, segundo os dados recolhidos, diz respeito “requisitar materiais para a sala de aula” com apenas 20.1% a referir já terem implementado esta estratégia.

Ao longo das seis dimensões em análise, e atendendo à tabela 8, onde apresentamos as respetivas médias obtidas pelos dois grupos que compõem a amostra, isto é, homens e mulheres, podemos, desta forma, referir que as médias obtidas pelo grupo masculino são invariavelmente mais baixas, relativamente ao grupo feminino.

Tabela 8: Médias de Homens e Mulheres nas estratégias de implementação das parcerias

Gênero		Uso da BE/CRE e ler livros	Requisitar livros para casa	Sessões de Leitura	Uso de Computadores	Requisitar materiais	Partilhar leituras de textos
Masculino	Média	,4167	,4167	,4167	,3333	,0833	,4583
	N	24	24	24	24	24	24
	Desvio Padrão	,50361	,50361	,50361	,48154	,28233	,50898
Feminino	Média	,6727	,7000	,5909	,2545	,2273	,3364
	N	110	110	110	110	110	110
	Desvio Padrão	,47137	,46035	,49392	,43760	,42099	,47463
Total	Média	,6269	,6493	,5597	,2687	,2015	,3582
	N	134	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,48545	,47899	,49829	,44492	,40262	,48127

Aliás, indo um pouco mais ao fundo dos dados, estamos em condições de inferir que é graças ao precioso contributo da categoria feminina que as três primeiras dimensões obtêm um uso maioritário, dado que, são as médias obtidas pelo grupo feminino nas três últimas dimensões, que fazem descer a média geral, pois estão sempre abaixo dos 0.5. No computo, os homens têm claramente menor tendência para recorrer a esta tipologia de mecanismos e estratégias, se considerarmos a possível variabilidade existente com a passagem dos diferentes ciclos etários, ou por outras palavras, com o envelhecimento.

Este aspeto não é assim tão desprezível, dado o fato de estarmos perante uma multiplicidade de gerações, no complexo compósito, que é a amostra. Em nosso entender, a adoção ou não adoção de novas tecnologias em contexto de aprendizagem pode contribuir para os resultados supracitados. Considerando, novamente, os dois grupos etários dos extremos (mais novo e velho) como estatisticamente irrelevantes, em face do residual valor neles verificado, podemos, desde logo, verificar no item “uso de computadores” a média de uso mais elevada com 0.4 é [30 a 40] anos, em clara dissonância com o verificado nos dois grupos etários mais velhos, com respetivamente 0.20 e 0.29, tal como podemos observar na tabela.

Tabela 9: Médias por Idade nas estratégias de implementação das parcerias

Idade		Uso da BE/CRE e ler livros	Requisitar livros para casa	Sessões de leitura	Uso de Computadores	Requisitar Materiais	Partilhar leituras de textos
[20 a 30] anos	Média	,5000	,0000	,0000	,5000	,5000	,0000
	N	2	2	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,70711	,00000	,00000	,70711	,70711	,00000
[30 a 40] anos	Média	,6000	,7333	,5333	,4000	,2000	,3333
	N	15	15	15	15	15	15
	Desvio Padrão	,50709	,45774	,51640	,50709	,41404	,48795
[40 a 50] anos	Média	,5435	,6087	,5217	,1957	,1739	,3696
	N	46	46	46	46	46	46
	Desvio Padrão	,50361	,49344	,50505	,40109	,38322	,48802
[50 a 60] anos	Média	,7000	,6857	,6143	,2857	,2143	,3714
	N	70	70	70	70	70	70
	Desvio Padrão	,46157	,46758	,49028	,45502	,41329	,48668
> 60 anos	Média	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.	.
Total	Média	,6269	,6493	,5597	,2687	,2015	,3582
	N	134	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,48545	,47899	,49829	,44492	,40262	,48127

No entanto, se transferirmos a discussão para o domínio das tecnologias e recursos mais tradicionais, tais como livros e todas as suas múltiplas possibilidades, verificamos que estas encontram maior guarida entre as categorias etárias mais elevadas. Por exemplo, tomando como ponto de referência o “uso da BE/CRE e ler livros” constatamos, que a média se cifra nos 0.7 para o grupo que agrupa os inquiridos com idades compreendidas entre os [50 a 60] anos, em contraponto aos 0.6 dos grupo [30 a 40] anos. A única exceção a esta tendência é o aspeto que afirma “requisitar livros para casa”. Nesta linha, ter-se-á ainda de enfatizar que considerando a variável anos de serviço, as tendências já identificadas são precisamente as mesmas.

A nota dominante para os dados contidos no gráfico 19 diz respeito ao claro e avassalador domínio das respostas afirmativas, relativamente à frequência de requisição de livros na BE/CRE. Concretizando, são apenas 14, isto é, 10.4% dos inquiridos os que afirmam

que os seus alunos não requisitam qualquer livro. Por seu lado, são 89.6% os que afirmam, que os alunos da sua turma requisitam livros da BE/CRE. A disjunção entre os dados é tão grande, que invalida uma análise mais aprofundada da ou das razões que sustentam esses resultados. Ainda assim, não podemos deixar de frisar que é entre os homens que se verifica maior média com 0.96, seguidos das mulheres com 0.88 (ver em anexo 22, tabela III). Estes dados são confirmados, se passarmos à etapa seguinte, isto é, a partir do momento em que responde afirmativamente e tomarmos o grupo masculino e feminino de forma independente, verificando-se que as turmas dos docentes o fazem com maior frequência. Concretizando, diríamos que a média obtida pelos homens se cifra nos 1.45 e das mulheres em 1.77, por termos mais qualificativos e de forma a utilizar a própria escala da questão: os homens apresentam uma frequência mais próxima da semanal, não chegando as mulheres ao patamar quinzenal, apenas se aproximando dele.

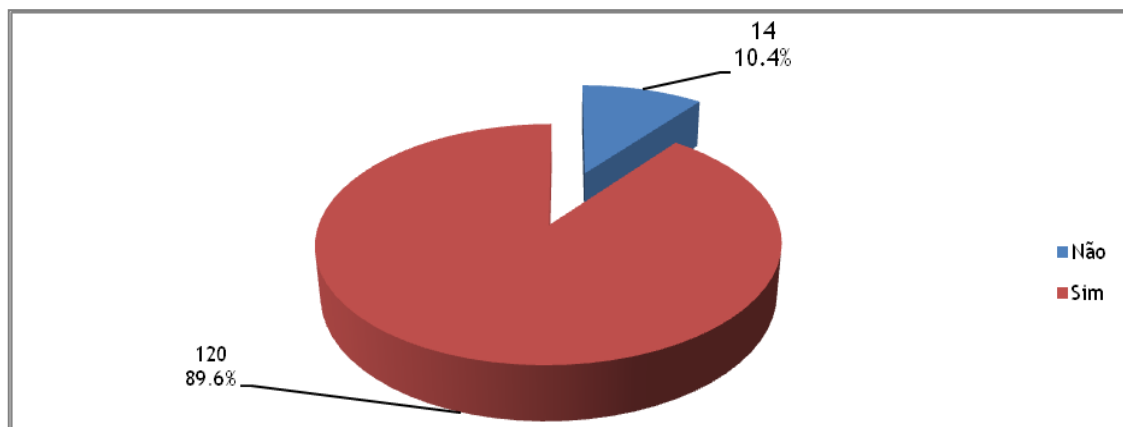


Gráfico 19: Requisição de livros na BE/CRE

Assim, apresentamos os dados da sua frequência. Fazendo uma abordagem interpretativa do gráfico 20, onde se apresenta a distribuição empírica dos dados, podemos observar que a categoria de frequência modal se situa na semanal, com 41.1% dos inquiridos a declarar que os seus alunos requisitam livros semanalmente. A segunda categoria, mais frequente, é a quinzenal com 35.1%, seguida da mensal com 7.5% e da trimestral com 4.5%. Genericamente, podemos considerar que se observava uma frequência bastante assinalável de requisição de livros, o que pode indiciar uma mudança de paradigma, isto no plano intergeracional. Esta mudança levar-nos-ia a maiores hábitos de leitura, em claro antagonismo com a presente realidade.

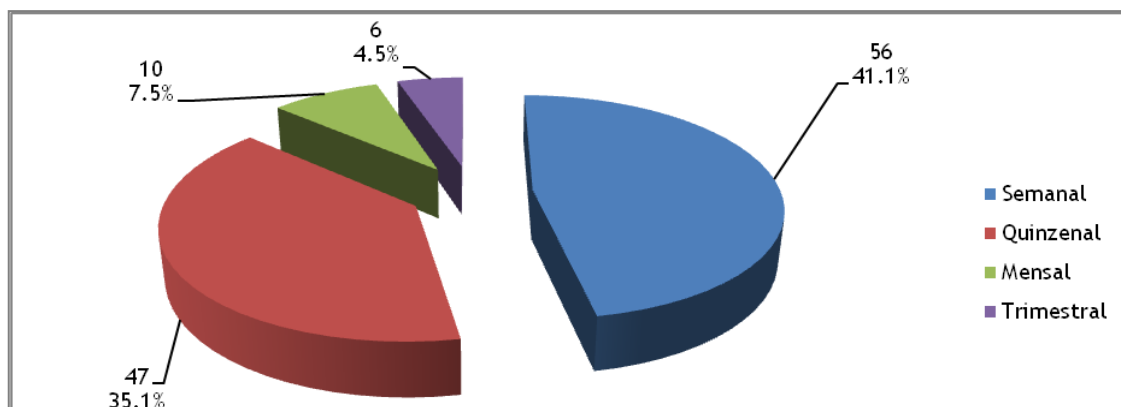


Gráfico 20: Frequência com o que faz a requisição

Quanto ao fator idade do docente, podemos concluir que são as categorias que agrupam os [40 a 50] e [50 a 60] anos as que maior média obtêm, com respetivamente 0.91 e 0.90, tal como se pode observar na tabela IV em anexo 22. Tomando, agora, como referência os diferentes grupos etários, podemos observar, na referida tabela, que a média de 1.5 dos grupo [20 a 30] anos é aquele que mais se aproxima da frequência semanal, ficando todos os outros mais distantes desta marca.

Partindo do pressuposto de que as duas categorias dos extremos se tornam inadequadas à análise estatística, dado o residual valor que agregam, tal como já anteriormente fizemos referência, verificamos que a categoria dos [10 a 20] anos de carreira como docente, é aquela que mais se aproxima da frequência média semana com 1.5. Assim, distancia-se claramente, da categoria dos [31 a 36] anos com apenas 1.82 e que é a terceira com melhor média (ver em anexo 22, tabela V).

Relativamente à preponderância que o nível de habilitações académicas pode desempenhar, na maior ou menor frequência, no que diz respeito à requisição de livros, podemos verificar que é entre o grupo dos portadores de Licenciatura 1º Ciclo do Ensino Básico que temos a melhor média com 1, isto é, a totalidade do grupo respondeu que os seus alunos recorrem à biblioteca para requisitar livros, contraposição com os de mestrado, com 0.82. Esta análise exclui todos os grupos de habilitações que obtiveram valores inferiores a 10 elementos, dada a reduzida dimensão da amostra e a sua pertinência para a presente análise. Retomamos, aqui o raciocínio que temos vindo a delinear. De fato, embora as parcerias com as BE/CREs sejam reduzidas os professores licenciados promovem os hábitos de leitura ao motivarem os alunos para a requisição de livros. Parece existir aqui alguma contradição que nos leva a refletir enquanto docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre temas que frequentemente se debatem sobre o comodismo instalado que necessita urgentemente de mudança.

Já no plano da frequência com que o fazem, teremos, necessariamente, de frisar a média obtida pelo grupo portador de Bacharelato, com 1.58, a mais próxima da frequência semanal. Para rematar a presente bateria de questões, diríamos que os homens declaram que os seus alunos recorrem à biblioteca para requisitar livros, tendência também verificada

quando analisamos a frequência com que o fazem. Quanto à idade, são os dos [40 a 50] anos que declaram, em maior proporção. Porém, é no grupo dos [30 a 40] anos que verificamos maior frequência a este recurso. Já nos anos de serviço, é o grupo dos [20 a 30] anos e os seus alunos aqueles que mais recorrem à biblioteca. Ainda assim, em termos de frequência, é o grupo dos [10 a 20] anos que o faz com mais regularidade. Quanto às habitações académicas, podemos observar que é no grupo com Licenciatura no 1º Ciclo do Ensino Básico que declaram maior recurso a este tipo de estratégia de aprendizagem. No entanto, é no bacharelato que encontramos a maior frequência.

Com a quarta e última bateria de questões do terceiro grupo que compõe o inquérito por questionário, pretendíamos sobretudo aferir acerca dos variados e multifacetados usos que se podem realizar, potencialmente dos livros, em contexto de sala de aula. Numa abordagem genérica dir-se-á que o livro se constitui como uma privilegiada tecnologia, no processo de aprendizagem, desde os ciclos iniciais do percurso escolar. Esta alusão surge num contexto de interpretação dos dados contidos no gráfico 21, em que, desde logo, podemos observar que apenas um dos inquiridos declara não recorrer a este recurso, que é o livro. No que se refere às suas mais variadas aplicabilidades, podemos, desde logo, afirmar que, apenas uma das seis aplicabilidades obtém um registo negativo isto é, a “elaboração de esquemas ou diagramas” surge com 68.7% dos inquiridos a declarar não a utilizar. Por outro lado, são apenas 31.3% que afirmam fazê-lo.

Este aspeto merece em nossa opinião, um destaque que remete para a capacidade que os professores têm de ir para além do manual. De fato, cada vez mais o manual deixou de ser o único mediador das práticas pedagógicas dando lugar a outros livros e consequentemente a outro tipo de olhares. Em nosso entender utilizar apenas o manual torna a prática pedagógica mais frágil não permitindo atividades diversificadas capazes de tornarem os alunos proactivos e produtores de saber.

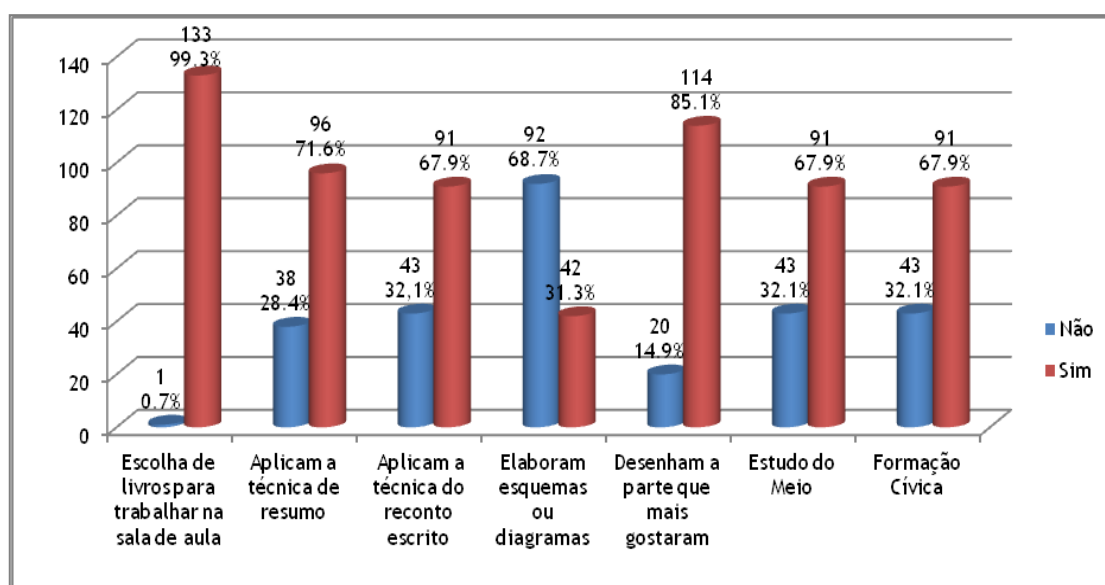


Gráfico 21: Escolha de Livros para trabalhar

De entre os indicadores com maiores níveis de aplicação, teremos, necessariamente, de destacar os que afirmam que “desenham a parte que mais gostaram” com 85.1% a dizer que o faz, seguida os que “aplicam a técnica de resumo” com 71.6%. Finalmente, e com o mesmo valor (67.9%), encontramos as restantes três. Deste modo, o livro indicia desempenhar um papel nevrálgico no seio da sala de aula.

Passando à análise destas variáveis, procedendo ao cruzamento com as designadas variáveis sociodemográficas, e, começando, desde já, pelo estabelecimento de uma tentativa de interpretação do único caso que tem um registo, que designaremos como “negativo”, para aludir à maioria de não utilizações, podemos verificar que é entre o grupo masculino que a média é menor, com apenas 0.21, já que no grupo feminino esta ascende 0.34, tal como é observável na tabela 10 relativamente à elaboração de esquemas e/ou diagramas. Esta constatação é, desde logo, confirmada, ao nível da estatística de inferência, com a realização de um teste de hipóteses, onde obtivemos um nível de significância de cerca 0.003, o que, em termos práticos, nos permite rejeitar a hipótese nula, que afirma a igualdade das médias de ambos os grupos. As médias de homens e mulheres são ao nível inferencial, diferentes, muito particularmente, neste aspeto.

Tabela 10: Escolha de livros para a sala de aula por grupo

Género		Costuma escolher livros para trabalhar, na sala de aula	Os alunos aplicam a técnica de resumo	Os alunos aplicam a técnica do reconto escrito	Os alunos elaboram esquemas ou diagramas	Desenham a parte que mais gostaram	Estudo do Meio	Formação Cívica
Masculino	Média	,9583	,7083	,6667	,2083	,7500	,5833	,4583
	N	24	24	24	24	24	24	24
	Desvio							
	Padrão	,20412	,46431	,48154	,41485	,44233	,50361	,50898
Feminino	Média	1,0000	,7182	,6818	,3364	,8727	,7000	,7273
	N	110	110	110	110	110	110	110
	Desvio							
	Padrão	,00000	,45194	,46790	,47463	,33480	,46035	,44740
Total	Média	,9925	,7164	,6791	,3134	,8507	,6791	,6791
	N	134	134	134	134	134	134	134
	Desvio							
	Padrão	,08639	,45243	,46857	,46563	,35768	,46857	,46857

Na generalidade, é observável uma menor adesão a esse tipo de procedimentos, no contexto letivo, bastando para tal observar as médias grupais para os seis aspetos em análise. As médias do grupo feminino são sempre superiores, embora nos dois primeiros esta diferença seja mais reduzida do que nos restantes.

Em termos etários, temos de enfatizar, desde logo, a tendência de maiores valores nas médias do grupo [50 a 60] anos, nos dois primeiros aspetos, com respetivamente 0.76 e 0.7. Por outro lado, verifica-se ao nível das médias, dos últimos três aspetos, que a mais alta se encontra entre o grupo etário dos [30 a 40] anos, com respetivamente 0.93, 0.8 e finalmente 0.73. Em termos etários, existe, desta forma, como que um eixo dicotómico entre os dois primeiros aspetos para a categorias dos [50 a 60] anos e os últimos três, claramente para uma categoria etária mais nova, de [30 a 40] anos.

Tabela 11: Escolha de livros para a sala de aula por grupos de Idade

Idade		Costuma escolher livros para trabalhar, na sala de aula	Os alunos aplicam a técnica de resumo	Os alunos aplicam a técnica do reconto escrito	Os alunos elaboram esquemas ou diagramas	Desenham a parte que mais gostaram	Estudo do Meio	Formação Cívica
[20 a 30] anos	Média	1,0000	,5000	,5000	,0000	1,0000	,0000	,5000
	N	2	2	2	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,00000	,70711	,70711	,00000	,00000	,00000	,70711
[30 a 40] anos	Média	1,0000	,5333	,4667	,2667	,9333	,8000	,7333
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Desvio Padrão	,00000	,51640	,51640	,45774	,25820	,41404	,45774
[40 a 50] anos	Média	1,0000	,7174	,6957	,4348	,8043	,6304	,6522
	N	46	46	46	46	46	46	46
	Desvio Padrão	,00000	,45524	,46522	,50121	,40109	,48802	,48154
[50 a 60] anos	Média	,9857	,7571	,7286	,2571	,8714	,7000	,7000
	N	70	70	70	70	70	70	70
	Desvio Padrão	,11952	,43191	,44791	,44021	,33714	,46157	,46157
> 60 anos	Média	1,0000	1,0000	,0000	,0000	,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.	.	.

	Média	,9925	,7164	,6791	,3134	,8507	,6791	,6791
Total	N	134	134	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,08639	,45243	,46857	,46563	,35768	,46857	,46857

Considerando que as categorias dos extremos, incluído a [5 a 10] anos registam frequências absolutas, meramente residuais, e que, por isso, não se tornam pertinentes para a presente análise estatística, devemos considerar que é na categoria [31 a 36] anos que estão as médias mais elevadas, com exceção no aspeto que afirma “os alunos aplicam a técnica do reconto escrito” em que é a categoria [20 a 30] anos aquela que regista maior média, com 0.74; mas também no aspeto que se designa “desenham a parte que mais gostaram”, em que é a categoria [10 a 20] anos a que apresenta maior média com 0.96; e, finalmente, no “estudo do meio” em que é a categoria [20 a 30] anos, com 0.70 a que apresenta mais elevada média, porém muito próxima da categoria [31 a 36] anos com 0.70, ainda que, por força da lei dos arredondamentos. Em sentido geral, podemos dizer que ao longo dos seis aspetos em análise é a categoria que reúne os docentes com [31 a 36] anos aquela que maiores médias de utilização declara realizar em contexto de sala de aula. Uma última nota, para sublinhar, que no item que apresenta uma valoração negativa, isto é, “Os alunos elaboram esquemas ou diagramas” é o grupo [10 a 20] anos aquele que apresenta maior realização desta tipologia de atividades.

Tabela 12: Escolha de livros para a sala de aula por grupos de Anos de Serviço

Anos de Serviço	Costuma escolher livros para trabalhar, na sala de aula	Os alunos aplicam a técnica de resumo	Os alunos aplicam a técnica do reconto escrito	Os alunos elaboram esquemas ou diagramas	Desenham a parte que mais gostaram	Estudo do Meio	Formação Cívica
[1 a 5] anos							
Média	1,0000	,5000	,0000	,0000	,5000	,5000	,5000
N	2	2	2	2	2	2	2
Desvio Padrão	,00000	,70711	,00000	,00000	,70711	,70711	,70711
[5 a 10] anos							
Média	1,0000	,3333	,6667	,0000	1,0000	,6667	1,0000
N	3	3	3	3	3	3	3
Desvio Padrão	,00000	,57735	,57735	,00000	,00000	,57735	,00000
[10 a 20] anos							
Média	1,0000	,6400	,5600	,4800	,9600	,6000	,5600
N	25	25	25	25	25	25	25
Desvio Padrão	,00000	,48990	,50662	,50990	,20000	,50000	,50662
[20 a 30] anos							
Média	1,0000	,7447	,7447	,2979	,7872	,7021	,6809
N	47	47	47	47	47	47	47
Desvio Padrão	,00000	,44075	,44075	,46227	,41369	,46227	,47119

]31a 36] anos	Média	,9821	,7500	,6964	,2679	,8571	,6964	,7143
	N	56	56	56	56	56	56	56
	Desvio Padrão	,13363	,43693	,46396	,44685	,35309	,46396	,45584
>36 anos	Média	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000
	N	1	1	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.	.	.
Total	Média	,9925	,7164	,6791	,3134	,8507	,6791	,6791
	N	134	134	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,08639	,45243	,46857	,46563	,35768	,46857	,46857

Passando, desde já, à análise do impacto da variável habilitações académicas, no que se refere à seleção e realização de determinadas tarefas em contexto de sala de aula, podemos adiantar que também aqui existe uma certa dicotomização, nomeadamente entre Bacharelato + Complementos e os portadores de mestrado. Refira-se que nos dois primeiros itens, o grupo que tem Bacharelato + Complementos é aquele que detém melhor média, na declaração de realização desta tipologia de tarefas, com 0.74 tanto para “os alunos aplicam a técnica de resumo”, como para “Os alunos aplicam a técnica do reconto escrito”. Já no que se refere aos últimos três itens, as médias mais elevadas estão localizadas entre o grupo que possui mestrado, com 1, que é a totalidade destes, mas também 0.73 e 0.64. Embora no caso deste último exista um grupo, no caso Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês. Porém, este é apenas composto por oito elementos, o que, no plano estatístico, nos levanta algumas reservas na consideração deste valor (0.75).

Tabela 13: Escolha de livros para a sala de aula por grupos de Habilitações Acadêmicas

Habilitações Acadêmicas		Costuma escolher livros para trabalhar, na sala de aula	Os alunos aplicam a técnica de resumo	Os alunos aplicam a técnica do reconto escrito	Os alunos elaboram esquemas ou diagramas	Desenham a parte que mais gostaram	Estudo do Meio	Formação Cívica
Bacharelato	Média	,9722	,6944	,6944	,2500	,8889	,7222	,8056
	N	36	36	36	36	36	36	36
	Desvio Padrão	,16667	,46718	,46718	,43916	,31873	,45426	,40139
Bacharelato+ Complementos	Média	1,0000	,7368	,7368	,3509	,8421	,6842	,6316
	N	57	57	57	57	57	57	57
	Desvio Padrão	,00000	,44426	,44426	,48149	,36788	,46896	,48666
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	1,0000	,7222	,6667	,2222	,6667	,6111	,6111
	N	18	18	18	18	18	18	18
	Desvio Padrão	,00000	,46089	,48507	,42779	,48507	,50163	,50163
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	Média	1,0000	,6250	,6250	,3750	,8750	,5000	,7500
	N	8	8	8	8	8	8	8
	Desvio Padrão	,00000	,51755	,51755	,51755	,35355	,53452	,46291
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	Média	1,0000	1,0000	1,0000	,0000	1,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.	.	.
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	Média	1,0000	,6667	,3333	,3333	1,0000	,6667	,6667
	N	3	3	3	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,00000	,57735	,57735	,57735	,00000	,57735	,57735
Mestrado	Média	1,0000	,7273	,4545	,4545	1,0000	,7273	,6364
	N	11	11	11	11	11	11	11
	Desvio Padrão	,00000	,46710	,52223	,52223	,00000	,46710	,50452

Total	Média	,9925	,7164	,6791	,3134	,8507	,6791	,6791
	N	134	134	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,08639	,45243	,46857	,46563	,35768	,46857	,46857

Ora, neste sentido, podemos recapitular a análise aqui realizada, afirmando que existe maior abertura a este tipo de atividades entre o grupo feminino de docentes inquiridos, relativamente ao grupo masculino. Em termos de idade, existem dois grupos que sobressaem na análise empírica dos dados: por um lado, um grupo mais idoso, prefere um conjunto de atividades, por outro, um conjunto de mais jovens docentes que demonstra preferência por outro conjunto de tarefas. No que se refere aos anos de serviço, também ter-se-á de salientar a existência de uma certa dicotomização etária quanto às preferências declaradas. Finalmente, tomando como base analítica o grau académico, existe um grupo de docentes de mestrado que manifesta preferir um conjunto de atividades, em antagonismo com o grupo de bacharelato+ complemento que afirma preferir um outro.

O quarto e último grupo, tendo como linha condutora a análise do processo de aprendizagem da leitura e das suas múltiplas estratégias, tem, como maior desígnio, procurar entender e interpretar o modo e as estratégias adotadas pelos inquiridos, enquanto professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Sabendo, que a fase inicial da trajetória de ensino, é decisiva, na construção da identidade e inclusive na própria criatividade das crianças, procurou-se aferir em que estado se encontra a implementação de estratégias que dinamizem e estimulem a criatividade e o gosto pela leitura. Nesta medida, foram questionados os professores que dão corpo à amostra, acerca do uso regular de obras de literatura de cariz infanto-juvenil, em contexto de sala de aula.

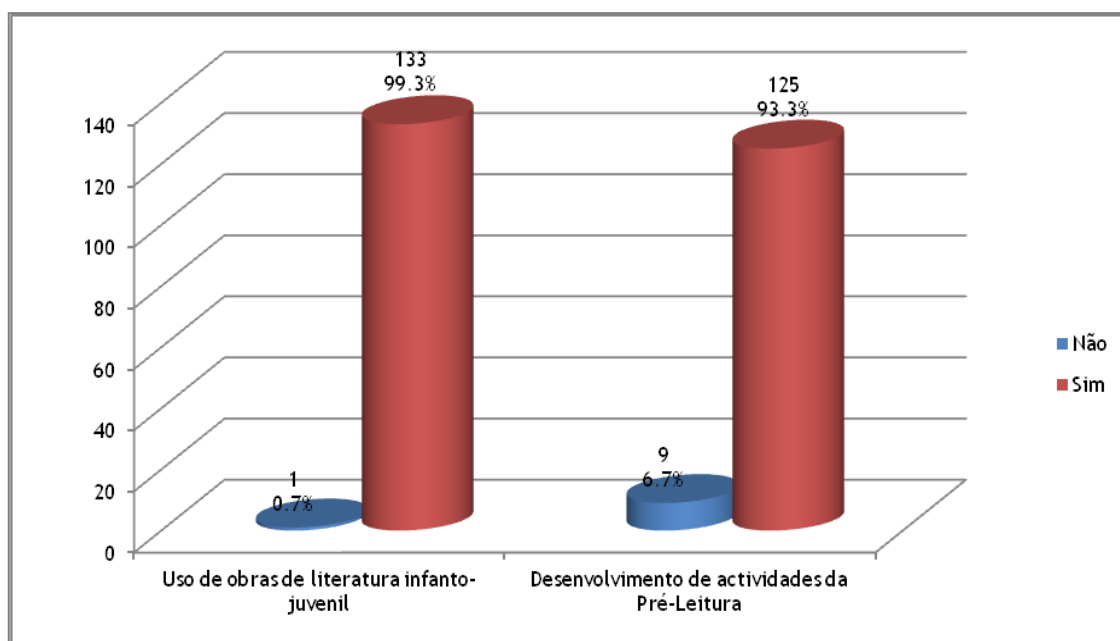


Gráfico 22: Uso e atividades com obras Infanto-juvenis

Atendendo aos resultados obtidos, sintetizados no gráfico 22, podemos, desde logo, afirmar, que existe uma quase unanimidade entre os inquiridos acerca da recorrência, na utilização deste tipo de instrumentos, na sala de aula. Concretizando, dir-se-á que apenas um inquirido declara não o fazer, no caso particular um professor (masculino). Dado forte carácter residual desta distribuição empírica dos dados, a única alusão que nos apraz realizar é a de reafirmar a unanimidade entre os inquiridos acerca da importância da leitura de obras infanto-juvenis.

De seguida, era solicitado aos inquiridos, ainda acerca da utilização e estudo de obras infanto-juvenis, se existe um enquadramento prévio desse estudo com a realização da Pré-Leitura. Também neste aspeto, bem na linha do que já tínhamos anteriormente verificado, existe uma expressiva maioria, que sublinha a existência e realização da Pré-Leitura antecedendo o estudo da obra em causa. Este fato empiricamente verificável ganha forma nos 93.3% dos inquiridos a referirem que o fazem. Em face da distribuição dos dados, perguntamo-nos quem são estes nove inquiridos? Que perfil têm eles?

Ao nível da pertença de género, cinco são homens e quatro mulheres, tendo na sua maioria idade igual ou superior a 40 anos, acumulando, com efeito, 20 ou mais anos de carreira profissional, tendo ao nível das habilitações académicas o bacharelato ou Bacharelato + Complementos (ver em anexo 22, tabelas VII, VIII, IX e X).

Ora, cada um dos 134 inquiridos apresenta um universo simbólico e uma biográfica particular, com as suas idiossincrasias sendo que o que estamos a tratar, não é mais do que o modo e perspetiva que cada um dos professores do 1º ciclo tem acerca da Pré-Leitura. O objetivo que presidia à conceção e aplicação desta questão era precisamente a aferição construída por cada um dos inquiridos acerca do significado da Pré-Leitura.

Por conseguinte, e recorrendo mais uma vez a questões maioritariamente fechadas, onde apenas pontificava um espaço aberto a considerações dos inquiridos, a estes eram-lhes dadas quatro opções, nas quais os docentes poderiam responder a uma pluralidade delas. Realizando uma abordagem ampla ao conteúdo do gráfico 23, diríamos que existe uma espécie de sequência desenhada pelas quatro opções. No extremo das respostas maioritariamente positivas está a que afirma “motivação para o estudo da obra” com 70.9%. De seguida, em patamar “positivo”, isto é, tendo uma maioria com resposta afirmativa encontra-se a opção “adivinhação sobre o conteúdo da obra” com 53.7% dos inquiridos.

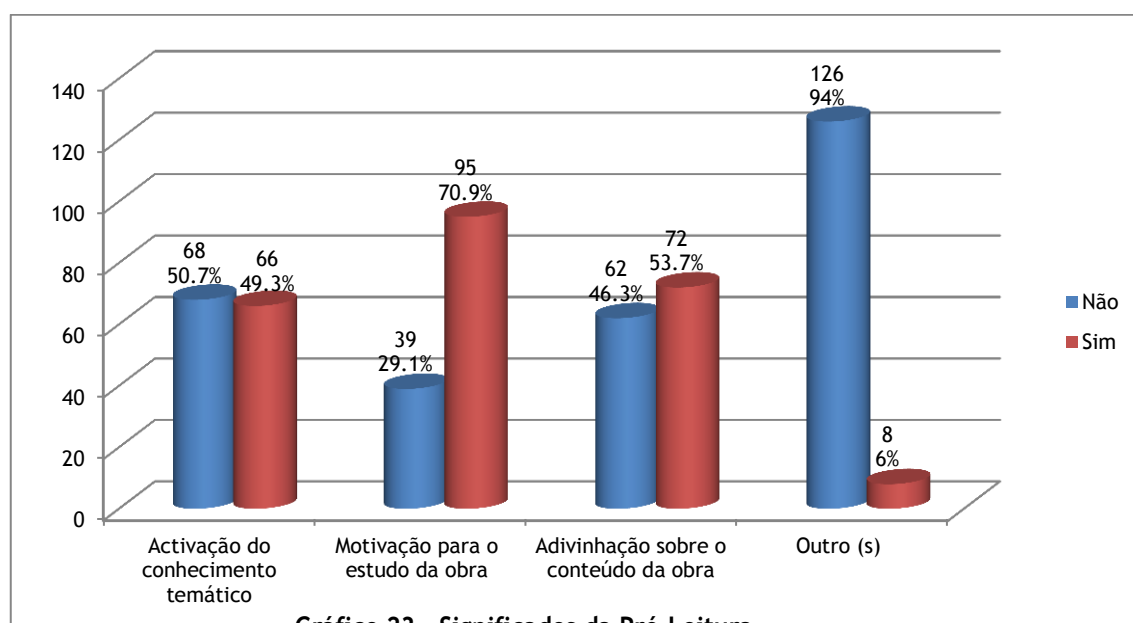


Gráfico 23 - Significados da Pré-Leitura

Num plano já com uma maioria, ainda que tangente, negativa, encontramos a “ativação do conhecimento temático” com 50.7% dos inquiridos a responder “não”, finalmente a opção “outras” com 94%.

Como podemos observar na tabela 12, o grupo feminino apresenta, invariavelmente, médias superiores ao grupo masculino, embora em alguns casos esta seja mínima. Ainda assim, podemos identificar na “motivação para o estudo da obra” como sendo aquela, como a preferida pelos homens com 0.71, que, aliás, apresenta uma média bem similar à do grupo feminino (0.71). Aliás, esta opção, em jeito de significado, é também a preferida por parte das docentes inquiridas. Por outro lado, nos antípodas da situação descrita, encontra-se a “ativação do conhecimento temático” que desempenha o papel de menor preferência entre ambos os grupos em estudo.

Tabela 14: Significados da Pré-leitura, por Género

Género		Ativação do conhecimento temático	Motivação para o estudo da obra	Adivinhação sobre o conteúdo da obra	Outro (s)
Masculino	Média	,4583	,7083	,5000	,0833
	N	24	24	24	24
	Desvio Padrão	,50898	,46431	,51075	,28233
Feminino	Média	,5000	,7091	,5455	,0545
	N	110	110	110	110
	Desvio Padrão	,50229	,45626	,50021	,22813
Total	Média	,4925	,7090	,5373	,0597
	N	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,50182	,45595	,50048	,23782

A idade assume-se como uma variável com algum poder analítico, dado que nos permite constatar que é no grupo dos [40 a 50] anos que o aspeto anteriormente frisado atinge maior nível de aceitação, enquanto significado a atribuir à Pré-Leitura, com a média de 0.74. Mas, refira-se, que este aspeto é invariavelmente aquele que mais preferência recolhe ao longo dos diferentes estratos etários. Ainda assim, se olharmos para os dados, de ordem inversa, ou, por outras palavras, para aquelas que menos preferências recolhem entre as diferentes categorias etárias, verificamos que para o agregado dos [30 a 40] anos é “adivinhação sobre o conteúdo da obra” com a média de 0.53, bem como para os dos [50 a 60] anos com 0.49. Para o grupo intermédio ([40 a 50] anos) a menos preferida é a “ativação do conhecimento temático” com 0.48.

Tabela 15: Significados da Pré-leitura, por Idade

Idade		Ativação do conhecimento temático	Motivação para o estudo da obra	Adivinhação sobre o conteúdo da obra	Outro (s)
[20 a 30] anos	Média	,5000	,5000	,5000	,0000
	N	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,70711	,70711	,70711	,00000
[30 a 40] anos	Média	,6000	,6667	,5333	,0667
	N	15	15	15	15
	Desvio Padrão	,50709	,48795	,51640	,25820
[40 a 50] anos	Média	,4783	,7391	,6304	,1087
	N	46	46	46	46
	Desvio Padrão	,50505	,44396	,48802	,31470

[50 a 60] anos	Média	,4857	,7000	,4857	,0286
	N	70	70	70	70
	Desvio Padrão	,50340	,46157	,50340	,16780
> 60 anos	Média	,0000	1,0000	,0000	,0000
	N	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.
Total	Média	,4925	,7090	,5373	,0597
	N	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,50182	,45595	,50048	,23782

Quanto à variável anos de serviço, podemos ver, na tabela 13, que a “motivação para o estudo da obra” é um desígnio para a categoria que agrega os docentes com [20 a 30] anos de serviço com a média de 0.74. Esta mesma preferência é também do grupo dos [31 a 36] anos de serviço. Já para os agregados dos [5 a 10] anos de serviço as suas preferências vão para “adivinhação sobre o conteúdo da obra” com 0.68.

Tabela 16: Significados da Pré-leitura, por Anos de Serviço

Anos de Serviço		Ativação do conhecimento temático	Motivação para o estudo da obra	Adivinhação sobre o conteúdo da obra	Outro (s)
[1 a 5] anos	Média	,5000	,0000	,5000	,0000
	N	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,70711	,00000	,70711	,00000
[5 a 10] anos	Média	1,0000	1,0000	,3333	,0000
	N	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,00000	,00000	,57735	,00000
[10 a 20] anos	Média	,4000	,6400	,6800	,1200
	N	25	25	25	25
	Desvio Padrão	,50000	,48990	,47610	,33166
[20 a 30] anos	Média	,5319	,7447	,5106	,0851
	N	47	47	47	47
	Desvio Padrão	,50437	,44075	,50529	,28206
[31 a 36] anos	Média	,4821	,7143	,5000	,0179
	N	56	56	56	56
	Desvio Padrão	,50420	,45584	,50452	,13363
>36 anos	Média	,0000	1,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.
Total	Média	,4925	,7090	,5373	,0597
	N	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,50182	,45595	,50048	,23782

Considerando a forte pulverização dos dados pelas diversas categorias das habilitações académicas, que condicionam a análise da distribuição empírica dos dados, ainda assim, que entre o grupo dos mestres o significado preferido é a “ativação do conhecimento temático” com a média de 0.64. Dentro deste grupo de qualificações académicas, é de notar, ainda, que os dois restantes significado obtêm precisamente a mesma média com 0.45. Tomando agora como referência os portadores de bacharelato e bacharelato + complemento, verificamos que a sua preferência vai precisamente para o mesmo aspeto, que consiste em “motivação para o estudo da obra”, com respetivamente 0.81 e 0.70 de média. Esta é também a preferência do grupo Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico com 0.67, ainda assim com menor intensidade. Este mesmo grupo obtém uma média baixíssima no primeiro dos indicadores, com apenas 0.39, na linha do grupo que tem bacharel com 0.39.

Tabela 17: Significados da Pré-leitura, por Habilitações Académicas

Habilitações Académicas		Ativação do conhecimento temático	Motivação para o estudo da obra	Adivinhação sobre o conteúdo da obra	Outro (s)
Bacharelato	Média	,3889	,8056	,5556	,0833
	N	36	36	36	36
	Desvio Padrão	,49441	,40139	,50395	,28031
Bacharelato+Complementos	Média	,5439	,7018	,5439	,0351
	N	57	57	57	57
	Desvio Padrão	,50250	,46155	,50250	,18564
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	,3889	,6667	,5000	,0556
	N	18	18	18	18
	Desvio Padrão	,50163	,48507	,51450	,23570
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	Média	,5000	,8750	,6250	,0000
	N	8	8	8	8
	Desvio Padrão	,53452	,35355	,51755	,00000
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	Média	1,0000	1,0000	,0000	,0000
	N	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	Média	,6667	,3333	,6667	,0000
	N	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,57735	,57735	,57735	,00000
Mestrado	Média	,6364	,4545	,4545	,1818
	N	11	11	11	11
	Desvio Padrão	,50452	,52223	,52223	,40452
Total	Média	,4925	,7090	,5373	,0597
	N	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,50182	,45595	,50048	,23782

Com a terceira bateria de questões, definiu-se como desígnio a análise das atividades, potencialmente desenvolvidas ao longo do processo de leitura. Numa primeira abordagem, aos dados contidos no gráfico 24, podemos, desde logo, reter de que se trata de uma maioria, aquela que declara realizar atividades ao longo da leitura. Concluímos isso, em face dos dados obtidos com a primeira das questões, que confrontava os inquiridos com a possibilidade “nenhuma” atividade desenvolvida neste âmbito. São apenas cerca de 7.5% aqueles que referem nunca o fazer. Igualmente a opção “outras” apresenta uma distribuição de dados relativamente similar, visto que são apenas 14.9% dos inquiridos que realiza outro tipo de atividades não mencionadas no presente inquérito. Efetivamente, das tarefas realizadas, apenas uma obtém uma maioria, que confirma a realização desta tarefa, no contexto indicado. A “apresentação de pequenos excertos da obra”, apresenta uma distribuição de dados onde o sim pontifica com 65.7%. Já a atividade que consiste no “preenchimento de grelhas/tabelas” é pautada por um forte equilíbrio, na respetiva distribuição dos dados. Com o “não” a atingir a marca dos 54.5%. Uma primeira questão que nos assalta, com esta distribuição de dados, é quem são os inquiridos que não realizam qualquer atividade.

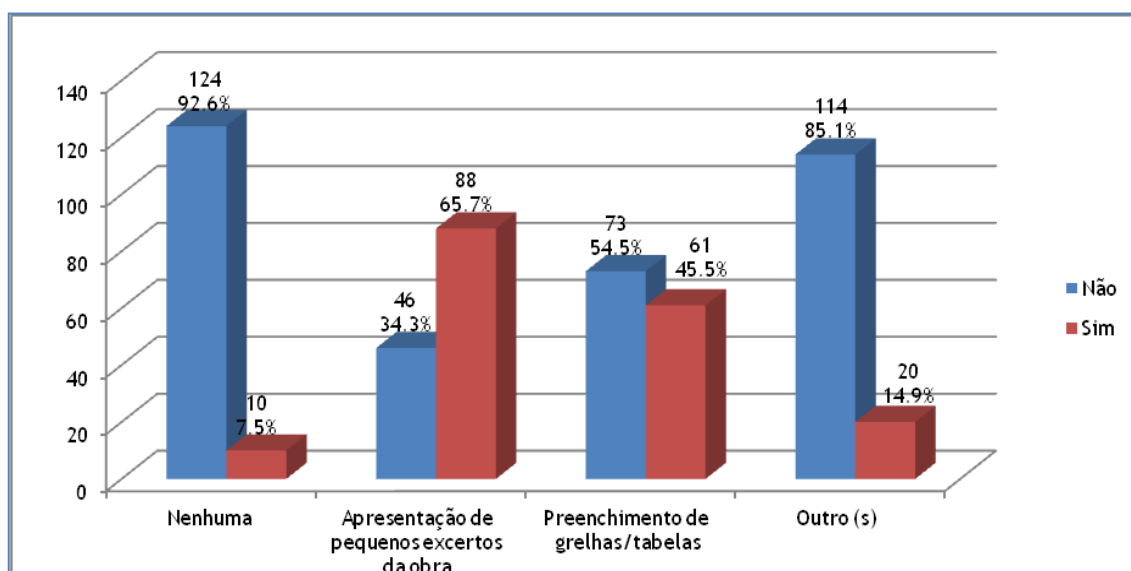


Gráfico 24: Atividades desenvolvidas ao longo da leitura

Como podemos observar na tabela 18, a maioria dos docentes, que respondeu não realizar qualquer atividade é do género feminino, com sete casos contra apenas 3 do género masculino. Já no que se refere à idade, podemos considerar, que são os inquiridos com maior idade, isto é, com 40 ou mais anos, aqueles que potencialmente respondem não realizar qualquer atividade, no âmbito da leitura (anexo 22, tabela XI).

Tabela 18: Género dos inquiridos que responde “nenhuma”

		Nenhuma		Total
		Não	Sim	
Género	Masculino	21	3	24
	Feminino	103	7	110
Total		124	10	134

Na mesma linha de pensamento, temos de considerar a variável anos de serviço, que vem exatamente confirmar, o que já pudemos referir. Encontramos nas categorias [20 a 30] anos e [31 a 36] anos os inquiridos que responderam nunca realizar este tipo de atividade. Para concluir este perfil, verificamos, a partir da variável habilitações académicas, que estes 10 inquiridos têm na sua maioria apenas o bacharelato, ou bacharelato + complementos.

Passando à análise das duas tarefas, propriamente ditas, constatamos que uma obtém uma valoração positiva e a outra negativa, tal como já anteriormente sublinhámos. Deste modo, verificamos que tanto para o grupo masculino, bem como feminino, a preferência vai para a apresentação de pequenos excertos com 0.67 e 0.66 respetivamente. Porém, um dado relevante é aquele que se nos coloca quando observamos as médias do “preenchimento de grelhas/tabelas, onde verificamos que as médias dos referidos grupos caem abruptamente. Ainda assim, a masculina é aquela que cai quase para um terço da anterior, o que nos poderá levar a constatar que a existência de uma minoria que afirma realizar esta tarefa, é consequência, da não realização desta, por parte dos inquiridos do género feminino.

Tabela 19: Desenvolvimento de atividades durante a leitura por Género

Género		Nenhuma	Apresentação de pequenos excertos da obra	Preenchimento de grelhas/tabelas	Outro (s)
Masculino	Média	,1250	,6667	,2083	,1250
	N	24	24	24	24
	Desvio Padrão	,33783	,48154	,41485	,33783
Feminino	Média	,0636	,6545	,5091	,1545
	N	110	110	110	110
	Desvio Padrão	,24522	,47769	,50221	,36313
Total	Média	,0746	,6567	,4552	,1493
	N	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,26377	,47659	,49986	,35768

Na tabela 20, são apresentadas as médias dos diversos grupos etários, para as diferentes atividades. Neste sentido, as atividades em apreço indicam, através das respectivas médias, que estas estão mais impregnadas nas práticas dos grupos etários mais novos. Tomando como exemplo a “apresentação de pequenos excertos da obra” 0.73 para [30 a 40] anos, sendo que para o grupo dos [50 a 60] anos a média é apenas de 0.64. Na mesma linha, acontece o “preenchimento de grelhas/tabelas,” que no grupo [30 a 40] anos é de 0.53, já para o grupo [50 a 60] anos, a média não vai além dos 0.4, tal como se pode observar na tabela 20. Na mesma sequência, surge o papel desempenhado pela variável anos de serviço, tal como se pode constatar na tabela XIV (ver em anexo 22). A exceção é precisamente “apresentação de pequenos excertos da obra”, em que assistimos a uma inversão desta tendência, ainda que com pouca intensidade.

Tabela 20: Desenvolvimento de atividades durante a leitura por Idade

Idade		Nenhuma	Apresentação de pequenos excertos da obra	Preenchimento de grelhas/tabelas	Outro (s)
[20 a 30] anos	Média	,0000	,5000	1,0000	,0000
	N	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,00000	,70711	,00000	,00000
[30 a 40] anos	Média	,0000	,7333	,5333	,2000
	N	15	15	15	15
	Desvio Padrão	,00000	,45774	,51640	,41404
[40 a 50] anos	Média	,0435	,6522	,5000	,1739
	N	46	46	46	46
	Desvio Padrão	,20618	,48154	,50553	,38322
[50 a 60] anos	Média	,1143	,6429	,4000	,1286
	N	70	70	70	70
	Desvio Padrão	,32046	,48262	,49344	,33714
> 60 anos	Média	,0000	1,0000	,0000	,0000
	N	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.
Total	Média	,0746	,6567	,4552	,1493
	N	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,26377	,47659	,49986	,35768

Considerando, finalmente, a variável habilitações académicas, podemos verificar que a “apresentação de pequenos excertos da obra” é a atividade preferida no grupo “Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico” com uma média de 0.83, em claro antagonismo com o grupo portado de mestrado, que obtém uma média que se cifra apenas nos 0.36. Porém, este mesmo grupo é aquele que manifesta maior simpatia pela atividade que consiste

no “Preenchimento de grelhas/tabelas”, com a média a registar 0.64. Ora, nos antípodas desta situação, encontram-se os grupos com Bacharelato e Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico, com 0.39 para ambos.

Tabela 21: Desenvolvimento de atividades durante a leitura por Habilitações Académicas

Habilitações Académicas		Nenhuma	Apresentação de pequenos excertos da obra	Preenchimento de grelhas/tabelas	Outro (s)
Bacharelato	Média	,1389	,6111	,3889	,1111
	N	36	36	36	36
	Desvio Padrão	,35074	,49441	,49441	,31873
Bacharelato + Complementos	Média	,0351	,6667	,4737	,1754
	N	57	57	57	57
	Desvio Padrão	,18564	,47559	,50375	,38372
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	,1111	,8333	,3889	,0000
	N	18	18	18	18
	Desvio Padrão	,32338	,38348	,50163	,00000
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	Média	,0000	,8750	,5000	,1250
	N	8	8	8	8
	Desvio Padrão	,00000	,35355	,53452	,35355
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	Média	,0000	1,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	Média	,0000	,3333	,3333	1,0000
	N	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,00000	,57735	,57735	,00000
Mestrado	Média	,0909	,3636	,6364	,1818
	N	11	11	11	11
	Desvio Padrão	,30151	,50452	,50452	,40452
Total	Média	,0746	,6567	,4552	,1493
	N	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,26377	,47659	,49986	,35768

No sentido de traçar as linhas gerais da presente análise, diríamos que se observa ampla aplicação de atividades durante a fase de leitura, sendo que estas estão mais vincadamente impregnadas nas práticas docentes entre os elementos inquiridos do género

masculino, tal como é constatável. No que diz respeito à idade, verificámos que esta assume especial relevância entre os escalões etários mais jovens dos docentes. O papel da variável anos de serviço apresenta-se-nos como dual, nas duas tarefas em causa, apresentando tendências distintas. No que respeita à variável habilitações académicas, teremos de referir que existem indícios de uma dicotomização, no que se refere à preferência por determinada atividade, onde os bacharéis preferem “Apresentação de pequenos excertos da obra” enquanto, que os mestres preferem o “Preenchimento de grelhas/tabelas”.

Na última bateria de questões, era solicitado aos inquiridos que indicassem se realizam exercícios Pós-Leitura e, em caso afirmativo o que efetivamente executam em contexto de aula. Numa primeira e genérica abordagem, dir-se-á que existe uma fortíssima proeminência entre os docentes inquiridos, isto face aos resultados obtidos pela distribuição empírica, no que concerne à questão que confrontava os inquiridos a respeito da realização, ou não, desta tipologia de atividades. Concretizando, diríamos que temos quase unanimidade entre os inquiridos, relativamente ao aspeto em análise, dado que apenas obtivemos um inquirido que respondeu negativamente, o que em termos relativos se traduz em 99.3% que responderam afirmativamente.

No que respeita às tarefas propriamente ditas, todas elas reúnem um relativo consenso, porque o item que consiste na construção de “resumo do texto”, apresenta algum equilíbrio, isto é com 46.3% a responder não realizar, e os restantes 53.7% a declarar fazê-lo. Nas restantes três atividades, verificamos que todas elas ascendem invariavelmente aos 65%.

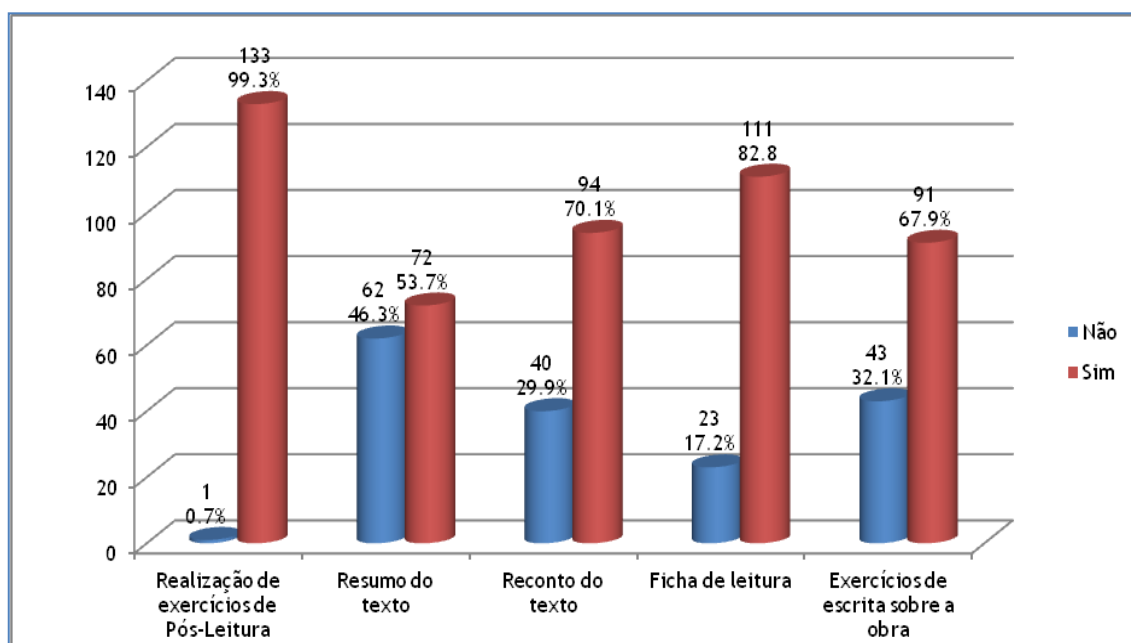


Gráfico 25: Exercícios Pós-Leitura

No que se refere à distribuição e variabilidade de respostas obtidas, relativamente à pertença sexual, temos necessariamente de enfatizar, que o caso de resposta negativa é do género masculino. Aprofundando a análise, com recurso ao estudo das médias grupais, diríamos que o grupo feminino apresenta quase em todas as tarefas, maior média, sendo exceção com a primeira que se prende com a realização de “resumos de texto”, onde os homens (0.58) obtêm maior média, relativamente ao grupo feminino (0.53). Refira-se que é esta atividade que apresenta maior equilíbrio entre realização e não realização. Nestes termos, podemos dizer que este equilíbrio, comparativamente às restantes três, se refere sobretudo à baixa média do grupo feminino, já que a média masculina está em linha com as restantes três.

Tabela 22: Realização de Exercícios Pós-Leitura por Género

Género		Realização de Exercícios Pós-Leitura	Resumo do texto	Reconto do texto	Ficha de leitura	Exercícios de escrita sobre a obra
Masculino	Média	,9583	,5833	,5833	,7083	,5833
	N	24	24	24	24	24
	Desvio Padrão	,20412	,50361	,50361	,46431	,50361
Feminino	Média	1,0000	,5273	,7273	,8545	,7000
	N	110	110	110	110	110
	Desvio Padrão	,00000	,50154	,44740	,35417	,46035
Total	Média	,9925	,5373	,7015	,8284	,6791
	N	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,08639	,50048	,45932	,37848	,46857

Passando à análise da variável idade, podemos, desde logo, adiantar que existe uma grande heterogeneidade. Ainda assim, podemos afirmar que o “resumo do texto” é uma tarefa que tem na categoria [30 a 40] anos com 0.6 de média. Note-se que nesta tarefa, as médias dos respetivos grupo etários são relativamente equilibradas. Já no que toca ao “reconto do texto” esta é a tarefa privilegiada, por parte do grupo [50 a 60] anos com 0.74, seguido de muito perto pelo grupo [30 a 40] anos com 0.73 de média. Relativamente à realização de “ficha de leitura” é no grupo [30 a 40] anos que encontramos a média mais elevada, com 0.93. Em termos gerais, esta atividade apresenta as médias grupais mais elevadas, em face do elevado número de respostas afirmativas. Finalmente, a atividade “Exercícios de escrita sobre a obra” a média mais elevada pertence ao grupo dos [50 a 60] anos com 0.74.

Tabela 23: Realização de Exercícios Pós-Leitura por Idade

Idade	Realização de Exercícios Pós-Leitura	Resumo do texto	Reconto do texto	Ficha de leitura	Exercícios de escrita sobre a obra	
[20 a 30] anos	Média	1,0000	,5000	,5000	1,0000	,5000
	N	2	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,00000	,70711	,70711	,00000	,70711
[30 a 40] anos	Média	1,0000	,6000	,7333	,9333	,6667
	N	15	15	15	15	15
	Desvio Padrão	,00000	,50709	,45774	,25820	,48795
[40 a 50] anos	Média	,9783	,5870	,6522	,8261	,6087
	N	46	46	46	46	46
	Desvio Padrão	,14744	,49782	,48154	,38322	,49344
[50 a 60] anos	Média	1,0000	,5000	,7429	,8000	,7429
	N	70	70	70	70	70
	Desvio Padrão	,00000	,50361	,44021	,40289	,44021
> 60 anos	Média	1,0000	,0000	,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.
Total	Média	,9925	,5373	,7015	,8284	,6791
	N	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,08639	,50048	,45932	,37848	,46857

Em termos de anos de serviço, verificamos que é entre o grupo [20 a 30] anos que se encontra a média mais elevada para a realização do “resumo do texto”. Já para o “reconto do texto”, a média é de 0.74 nesta categoria de anos de serviço. Na terceira atividade, isto é, a realização de “ficha de leitura,” a maior média está na categoria que agrupa os docentes com [30 a 40] anos, com 0.93. Por último, a realização de “exercícios de escrita sobre a obra” tem a sua maior média, precisamente no grupo [50 a 60] anos com 0.74.

Tabela 24: Realização de Exercícios Pós-Leitura por Anos de Serviço

Anos de Serviço		Realização de Exercícios Pós-Leitura	Resumo do texto	Reconto do texto	Ficha de leitura	Exercícios de escrita sobre a obra
[1 a 5] anos	Média	1,0000	,5000	,0000	1,0000	,5000
	N	2	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,00000	,70711	,00000	,00000	,70711

]5 a 10] anos	Média	1,0000	,3333	1,0000	,6667	,6667
	N	3	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,00000	,57735	,00000	,57735	,57735
]10 a 20] anos	Média	1,0000	,5600	,6000	,9600	,8000
	N	25	25	25	25	25
	Desvio Padrão	,00000	,50662	,50000	,20000	,40825
]20 a 30] anos	Média	,9787	,5957	,7234	,8085	,5532
	N	47	47	47	47	47
	Desvio Padrão	,14586	,49605	,45215	,39773	,50254
]31 a 36] anos	Média	1,0000	,4821	,7321	,8036	,7321
	N	56	56	56	56	56
	Desvio Padrão	,00000	,50420	,44685	,40089	,44685
>36 anos	Média	1,0000	1,0000	1,0000	,0000	1,0000
	N	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.
Total	Média	,9925	,5373	,7015	,8284	,6791
	N	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,08639	,50048	,45932	,37848	,46857

Finalmente, e passando à análise da preponderância que a variável habilitações académicas desempenha, diríamos que na tarefa “resumo de texto”, esta encontra a sua mais elevada média entre o grupo portador Bacharelato + Complementos com 0.58. Já o “reconto do texto” tem a sua média mais elevada entre os portadores de Bacharelato + Complementos com 0.77. Já na tarefa que consiste na realização de “fichas de leitura”, os portadores de mestrado, apontam para 1 de média, isto é, a totalidade deste grupo. Finalmente, na realização de “exercícios de escrita sobre a obra”, verifica-se a média mais elevada entre os licenciados em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês, com 0.75.

Para concluir, diríamos que, em termos de pertença sexual, não existem substanciais diferenças, dado que é um tipo de atividade que está amplamente divulgada entre os diferentes docentes inquiridos. No que toca à idade, existem algumas variações e preferências grupais, com similar tendência verificada na variável anos de serviço. No que concerne às habilitações académicas, existem diferentes preferências consoante o grau e a formação que o inquirido possui.

Assim poderemos dizer que há tarefas que parecem estar mais relacionadas com a contemporaneidade. Sempre se fizeram resumos e recontos do texto mas as fichas de leitura parecem revestir-se de uma representação mais recente. Quanto aos exercícios de escrita sobre a obra são os portadores de uma licenciatura em Português-Francês.

Tabela 25: Realização de Exercícios Pós-Leitura por Habilitações Acadêmicas

Habilitações Acadêmicas		Realização de Exercícios Pós-Leitura	Resumo do texto	Reconto do texto	Ficha de leitura	Exercícios de escrita sobre a obra
Bacharelato	Média	,9722	,4444	,6667	,7778	,6389
	N	36	36	36	36	36
	Desvio Padrão	,16667	,50395	,47809	,42164	,48714
Bacharelato+Complementos	Média	1,0000	,5789	,7719	,7895	,7193
	N	57	57	57	57	57
	Desvio Padrão	,00000	,49812	,42332	,41131	,45334
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	1,0000	,5556	,5556	,8333	,6667
	N	18	18	18	18	18
	Desvio Padrão	,00000	,51131	,51131	,38348	,48507
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	Média	1,0000	,5000	,7500	1,0000	,7500
	N	8	8	8	8	8
	Desvio Padrão	,00000	,53452	,46291	,00000	,46291
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	Média	1,0000	1,0000	1,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	Média	1,0000	,6667	,6667	1,0000	,6667
	N	3	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,00000	,57735	,57735	,00000	,57735
Mestrado	Média	1,0000	,5455	,6364	1,0000	,6364
	N	11	11	11	11	11
	Desvio Padrão	,00000	,52223	,50452	,00000	,50452
Total	Média	,9925	,5373	,7015	,8284	,6791
	N	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,08639	,50048	,45932	,37848	,46857

Conclusão

A realização de qualquer pesquisa requer, necessariamente, a recolha e o respetivo tratamento de dados, enquadrada em determinados procedimentos e técnicas que lhe atribuem a sistematicidade e legitimidade científica. São múltiplas e diversificadas as estratégias de recolha e tratamento de dados em ciências. No fundo, o que a opção por um determinado método científico nos permite é, exatamente, uma maior coerência interna dos dados e das informações que obtivemos, em confronto com as questões. Ora, a técnica surge, neste sentido, como o procedimento que operacionaliza um método (Latorre, 1996).

Como se pode constatar, a seu tempo, nesta tese, quando efetuámos o estudo entre duas turmas de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, inferimos que os docentes necessitam de conhecer e adaptar-se a novas metodologias de ensino, no sentido de se poderem adaptar à mudança exigida não só na escola, como na própria sociedade, investindo sistematicamente no ensino-aprendizagem das crianças.

A análise de conteúdo teve, como base, os alunos oriundos de duas turmas, uma primeira da Escola João Franco (turma 1) do Fundão e uma segunda de Pêro Viseu (turma 2), uma localidade rural do concelho do Fundão e que está incluída no mesmo agrupamento da primeira. No que toca à própria orgânica de cada turma, estas apresentam entre elas dimensões algo distintas, dado que a turma 1 tem 18 elementos, e a sua congénere de Pêro Viseu 13 elementos. Em face destas circunstâncias, e da natureza dos próprios dados, optámos, no que respeita ao seu tratamento e análise, nesta fase da investigação, pelo cálculo das respetivas médias, precisamente para colmatar uma assimetria, que com a seleção de outras técnicas e procedimentos estatísticos não seria de todo possível. Desta forma, podemos passar à análise dos dados empíricos, descomprometidos de qualquer enviesamento analítico, dado que a média é, em termos estatístico, uma estatística de tendência central, que nos permite comparar diferentes grupos ou conjuntos com diferentes proporções, de forma consistente.

No que diz respeito aos dados propriamente ditos e tendo como ponto de referência os totais por ficha de ambas as turmas, constatámos uma preponderância por parte da turma 1, com melhores médias em três destas, isto é, na ficha 1, 3 e 4 com respetivamente 74.8%, 84.2% e 87.3%. Já a turma2 obteve nestas mesmas 67.1%, 71.1% e 82.3% respetivamente. Esta última turma consegue afirmar-se claramente numa das fichas, mais concretamente na ficha 2, atingindo os 90.9%. Já a turma 1 fica-se pelos 84.4%. Finalmente, na chamada ficha sumativa, existe um quase empate em termos estatísticos, dado que se a turma 1 atinge a fasquia dos 65.6%, a turma dois obtém mais 0.3, ficando-se pelos 65.9%.

No âmbito do inquérito aplicado aos professores, podemos afirmar que estamos perante uma dupla fonte de dados. Se, por um lado, temos a inquirição aos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, com a constituição de uma amostra de cerca 134 elementos, por outro, temos um outro manancial de dados, resultantes da aplicação da análise de conteúdo,

em ambiente de sala de aula, aos respetivos alunos de duas turmas, que ainda sendo do mesmo agrupamento de escolas, são de localidades distintas. Perante esta constatação, poderíamos ser levados a pensar que estávamos perante técnicas de pesquisa, algo antagónicas, pela sua própria natureza. A primeira (inquérito por questionário), de cariz claramente quantitativo, e por outro a análise de conteúdo, que tem na sua génese uma clara componente qualitativa, sendo que a efetivação desta última passou pela criação de dimensões, que, por sua vez, se dividiram em indicadores, permitindo a quantificação, no ato de operacionalização desta fase de pesquisa. Desta forma, pensamos ter obtido e contribuído para a existência de uma forte coerência interna dos dados e contribuído igualmente para que as práticas dos professores possam vir a ser diferentes, o que traria a este trabalho de investigação um carácter não só refletido mas também reflexivo.

Considerações e Recomendações para Futuros Estudos

Sabemos que a «Era da globalização» se instalou no mundo e, nesse sentir, as estruturas governamentais das sociedades modernas tentam estabelecer diálogos entre as várias civilizações e culturas, abordando questões multiculturais, fazendo diligências, no sentido de se criarem mecanismos que eliminem ou atenuem os conceitos de exclusão social, cultural, económica, xenofobia e discriminação racial. Na escola, uma longa caminhada teremos de percorrer para conseguirmos que todos, sem exceção, adquiram uma nova visão de «olhar» para o Outro, não como sujeitos curiosos, mas capazes de uma aceitação que se concretiza no sentido pleno da palavra e da ação.

A obra selecionada, *Ynari, a menina das cinco tranças*, pela descrição do ambiente caloroso, fruto da terra tórrida do continente africano, permite à criança leitora não só ficar a conhecer paisagens, como, ao longo da narrativa ser estimulada a estabelecer diálogos, reconhecendo-se que, no funcionamento pragmático da língua, o fenómeno literário se inscreve, como diz Azevedo (2006), com um carácter de substância e de essencialidade. Concordamos com o autor, ao proporcionarmos aos nossos alunos a exploração da identidade, extraíndo e trabalhando as possibilidades e raízes de cada um, verdadeiros intervenientes, já que todos são portadores de saberes pessoais e intertextuais. Da exploração da narrativa, valorizaram-se os saberes dos sujeitos em questão, não apenas validando as suas interpretações, mas também deixando-os dar respostas que, gradualmente, os vão tornando cada vez mais autónomos. Tivemos em conta uma visão holística da língua, ao tentar que as aprendizagens dos alunos fossem integradas em redes de relações fertilizadoras da competência enciclopédica de que cada um é portador (Azevedo: 2006). Para além do autor, ao deixarmos que os alunos coloquem à prova os seus saberes intertextuais, validámos M. Stubbs (1987: 204; Gemna Lluch (2003: 72), Pedro Cerrillo (2003c: 74-75; 2007: 23), Mendoza Fillola (1999: 31-32), quando dizem que a competência literária supõe a capacidade de compreender diferentes tipos de relações semânticas entre o que se diz e o que se aplica.

Ao longo da narrativa explorada, são apresentados aspetos que nos sugerem imagens que podem ser trabalhadas na escola atual, onde a existência de estereótipos em relação a outras culturas é uma realidade. Neste âmbito, a promoção da interculturalidade associada a modelos didáticos, como o que foi por nós utilizado, pode contribuir para o estabelecimento de pontes entre a cultura de origem e a cultura da sociedade de acolhimento, onde a escola, no seu todo, assume um papel fundamental.

O professor, como mediador da leitura, deverá assumir um papel interventivo capaz de conferir um estímulo aprazível ao ato de ler. Para esse efeito, terá de ser criterioso na escolha das obras a apresentar, analisá-las, planificar atividades a desenvolver, realizando tarefas de expressão oral/escrita, expressão plástica, expressão dramática, etc. Terá de variar as estratégias e adaptá-las, sempre com a pretensão de ampliar a literacia do aluno, fazendo a ponte com as restantes áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares. Acreditamos que um bom livro ajuda a desenvolver a competência literária, a competência literária e a competência enciclopédica do aluno, alguns dos objetivos contemplados no *Currículo Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Como afirmámos, vivemos num mundo pluricultural e, desde logo, a escolha das obras de leitura Infanto-juvenil terão de dar resposta às mudanças operadas. As várias perspetivas aqui abordadas dão-nos conta de que não devem existir “esconderijos” como referem Morgado e Pires (2010: 93), lugares ocultos ou “ocultados,” mas sim processos de “desocultação”, processos que iluminem múltiplos sentidos de identidade, que privilegiem cultura várias e, em simultâneo, distintas umas das outras.

Tentámos, igualmente, a sensibilização dos alunos para a cultura do Outro, para o multiculturalismo e para a aceitação da diferença. Neste sentido, retomamos os autores George, Raphael e Florio-Ruane (2003) quando apresentam quatro princípios fundamentais, já explicados neste trabalho, sustentados no sucesso da alfabetização, na tolerância e na diversidade: Princípio 1- “Culture is both web and weaving”; Princípio 2- “Students and teachers- and their own stories - are primary”; Princípio 3- “Good multicultural literature enables students to know themselves and others” e Princípio 4- “Schools and classrooms should be laboratories of multiculturalism”.

George, Raphael e Florio-Ruane (2003: 327-328) consideram que as escolas são espaços, onde as crianças podem desenvolver atividades diárias estabelecendo relações sociais, ajudando-as a ter uma mente mais aberta face à democracia pluralista das sociedades industrializadas, como já afirmámos, pois o conhecimento cultural sobre as diversas culturas é um agente determinante para a formação da cidadania do ser humano, cabendo ao professor criar as condições necessárias para que a criança seja parte integrante do processo cultural, sentindo que tem direito a aprender, que é um ser importante e que a sua cultura e as dos outros contribuem para a cultura do seu país.

Na mesma perspetiva, tivemos em conta Janks (2000), quando afirma a necessidade de os currículos abordarem a visão construída sobre a diversidade, não se colocando de parte a cultura dominante que frequentemente leva à marginalização dos sujeitos mais frágeis.

Com efeito, formar bons leitores não é tarefa fácil, como temos vindo a afirmar, ao longo da nossa tese. O verdadeiro professor, aquele que a escola do séc. XXI exige, é aquele que vê na leitura um processo holístico, sendo que para o seu desenvolvimento deve incrementar atividades que obrigam a pensar, a refletir, a ser capaz de exercer o sentido crítico, com base no diálogo, na cooperação e na receptividade do aluno, como refere Azevedo (2006), e, nesta perspetiva, corroboramos Sousa (2007: 66-69), quando afirma que a sociedade, que gosta de ler, revela-se uma sociedade mais humanística, fazendo parte desta cidadãos com carácter mais interventivo, mais crítico, mais receptivos à diversidade, à aceitação das diferenças dos outros e à primazia do saber e a tudo o que este traz consigo. Em nossa entender, a escola é um dos locais por excelência que melhor se confina ao exercício de boas práticas de leitura. Assim sendo, cremos, tal como Sardinha (2007: 5), quando diz:

(...) é necessário sensibilizar toda a comunidade educativa para as práticas de leitura. Motivar de forma consciente, sendo cada um de nós também “um verdadeiro leitor” poderá ser o início do projeto pessoal de leitura dos nossos alunos. (...) Ajudar, ensinar e desenvolver as competências para a aquisição da leitura tem que ser um fato assumido como fiável, em que temos que acreditar. Não poderá haver bons ou ótimos resultados vindos de estratégias mágicas se não houver crença no seu valor.”Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo que estar apaixonados.

As BE/CREs, como mostraram os resultados apresentados nesta investigação, apesar do valioso contributo para a formação da leitura, não têm sido devidamente projetadas. Torna-se necessário apostar na formação contínua dos professores, fazendo deles verdadeiros professores leitores, porque diz Cerrillo (2006), já citado, não haverá comportamentos leitores, se os professores não souberem ser verdadeiros mediadores de leitura. De fato, quanto às respostas obtidas através dos questionários, concluímos que a maior parte dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico desconhece formas de abordar os textos, capazes de tornar os alunos sujeitos interventivos, capazes de interagirem eficazmente com os mesmos. Notou-se, ainda assim, na análise dos resultados do inquérito aplicado, que os docentes portadores de mestrado desenvolvem mais atividades relativas à nomenclatura “Pré-Leitura” ou atividades de conhecimento temático e guias de leitura. A elaboração de esquemas ou diagramas, fundamentais para compreensão dos esquemas textuais, sejam ao nível das microestruturas, ou das macroestruturas, não faz parte das metodologias utilizadas pelos professores. Insistimos, mais uma vez, na exigência da formação contínua dos docentes, por forma a poderem atualizarem-se quer no que concerne aos conhecimentos científicos, quer no respeitante a metodologias inovadoras. Por conseguinte, nada se aprende de forma espontânea, devendo o professor ser capaz de desenvolver atividades promotoras de interrogações e, em simultâneo, aglutinadoras e envolventes com o texto literário, pois quando a criança ouve ou lê uma narrativa, já está a construir uma outra, ou seja a sua própria narrativa, como referem Azevedo (2005; 2006) e Silva, Simões, Macedo, Diogo e Azevedo (2009).

Cabe ao docente fazer com que o aluno se envolva nas diferentes mensagens que o texto literário contém, dado a sua natureza polifônica e dialógica, encaminhando-os para caminhos plenos de possibilidades diferenciadas do mundo empírico e factual como refere Azevedo já citado. Iniciamos a nossa tese com algumas questões onde salientamos a seguinte: saberão os professores captar a sensibilidades das crianças, a sua imaginação e criatividade e envolvê-las em momentos de leitura?

Tentamos, ao longo do estudo, mostrar que, para que tal aconteça, são exigidos alguns requisitos. Contudo, a nossa crença continua a privilegiar o professor leitor. De fato, se o professor não for ele próprio um leitor assíduo, como afirmamos, jamais será capaz de promover a leitura, de potenciar hábitos leitores, em suma de formar leitores da vida e para a vida, ou seja leitores para a escola e para além dela.

O Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, que serviu de base ao estudo da obra infanto-Juvenil *Ynari, a menina das cinco tranças*, permitiu retirar dados que serviram posteriormente para a elaboração do inquérito sobre as concepções que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm acerca de novos olhares que sustentam novas metodologias didáticas, como aquelas que defendemos nesta tese.

Os Clubes de Leitura, enquanto cenários integrados no Programa de leitura Fundamentado na Literatura, podem servir a formação de leitores autênticos. Em Martins (2011), encontramos uma orgânica de Clubes de leitura com espaço temporal de um mês, devidamente organizada e planificada. O nosso caminho, ao efetuarmos a nossa intervenção junto das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, deveria ter seguido por aí. Contudo, fatores de ordem temporal trouxeram-nos algumas limitações e constrangimentos que não permitiram trazer consenso, quer em termos de espaço físico, quer do próprio diálogo com os colegas envolvidos. O fato de o ano letivo já estar em curso e bastante adiantado não permitiu consenso de horários com os colegas, bem como a integração desta nossa atividade no projeto da BE/CRE.

Em suma, o projeto deveria ter sido alargado aos colegas, no sentido de se partilharem opiniões que seria, indiscutivelmente, uma mais-valia para o projeto. As famílias poderiam igualmente ser integradas nos Clubes de Leitura caso, como já afirmamos, tivéssemos escolhido este percurso. Do mesmo modo, estaríamos a contribuir para a dinamização da BE/CRE que deveria ter tido um lugar de privilégio ao longo deste projeto.

O *Programa Nacional do Ensino do Português*, igualmente referido nesta tese, publicou materiais inovadores que o professor poderá utilizar no âmbito da sua prática letiva. No que concerne ao ensino da leitura, as brochuras debruçam-se sobre duas questões fundamentais: como levar os alunos da decifração de palavras à compreensão do texto e quais as estratégias a ensinar explicitamente para desenvolver a fluência da leitura (Sim-Sim, 2007). Igualmente, no que à escrita diz respeito, Barbeiro (1999) aponta para a necessidade de se enquadrar a aprendizagem da escrita enquanto processo ao invés de produto, aconselhando a trabalhar-se o «ciclo de escrita» em sala de aula que vão desde atividades que vão desde a planificação à revisão. Outros aspetos são contemplados nas várias brochuras

que o professor do 1º ciclo deve ter em conta quer ligados ao desenvolvimento da expressão oral quer no âmbito da expressão escrita⁴⁵.

Na mesma ótica, deve o professor ser capaz de seleccionar materiais que permitam à criança crescer enquanto leitores. Referimo-nos, ainda assim, ao modo como muitas vezes nos são apresentados. Dionísio (1989, 1990: 120-121), citada por Martins (2011), alerta para a forma como é frequentemente efetuada a análise do funcionamento da língua nos materiais que medeiam a prática pedagógica: uma análise literal, baseada apenas na identificação, na repetição e na paráfrase da informação textual, tendente apenas para um significado reduzido à visão unívoca do professor. Esta ideia é corroborada por Simões, Souza e Azevedo (2006: 71), pois ao aluno é cortada a possibilidade de se embrenhar na fruição estética que, frequentemente, o texto transporta, bem como a capacidade de poder ir mais além, interagindo consigo mesmo no plano conotativo e simbólico. Retomamos Azevedo (2006d: 51) quando diz:

Frustrando o crescimento imaginativo, recusando ensinar a ler com inteligência, finura, perspicácia e espírito crítico, as formas de interrogar o texto propostas pelos manuais de modo algum despertam no leitor a inquietação e a fome da leitura (...).

Evidentemente, que, hoje, ao professor é dada a possibilidade de ir para além do manual, mas deve, num cenário ou noutro, quando selecciona obras de literatura Infanto-juvenil, reconhecer o respeito nos pequenos leitores, não deixando que se reduza e banalize o conhecimento que todos já consigo transportam. Deve, pois, o professor suscitar nos alunos uma leitura autónoma que os leve a poderem ser sujeitos competentes e críticos, verdadeiros cidadãos.

⁴⁵ Ver brochuras do Programa Nacional do Ensino do Português (PNP) Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa/2007.

Referências Bibliográficas

ADRAGÃO, José Victor e REIS, Carlos (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

AGUIAR, Vera (2001). *Era uma Vez... na Escola: Formando Educadores para Formar Leitores*. Belo Horizonte: Formato.

AGUIAR e SILVA, Vítor (1981). “Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil”, in SÁ, Domingos Guimarães, *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana, pp. 10-15.

ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (1987, 2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALBARELLO, Luc (2005). “Recolha e tratamento quantitativa dos dados de inquérito”, in ALBARALLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle e SAINT-GEORGES, Pierre (Orgs.) *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (2ª Edição), pp. 48-83.

ALBUQUERQUE, Fátima (2007). “Literatura Infanto-Juvenil: contornos de uma estética do porvir”, in AZEVEDO, Fernando *et al.* (Coord.) *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. V. N. Gaia: Gailivro, pp. 497-507.

ANGUERA, Maria Teresa (1985). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Catedra. Teorema.

ANTÃO, Jorge (1997). *Elogio da Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

ARAÚJO, Manuel António (2008). *A Emancipação da Literatura Infantil*. Porto: Campo das Letras.

ARIÈS, Phillipe (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara.

AZEVEDO, Fernando (2005). “Ética y estética en la literatura de recepción infantil”. *OCNOS. Revista de Estudios Sobre Literatura*, 1, pp. 7-18.

AZEVEDO, Fernando (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.

AZEVEDO, Fernando (2006d). “Literatura Infantil: recepção leitora e competência literária”, in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 11-32.

AZEVEDO, Fernando (2007). “Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares”, in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 1-16.

AZEVEDO, Fernando (2009). “Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar” in AZEVEDO, Fernando e SARDINHA, Maria da Graça (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacias*. Lisboa: Lidel, pp. 225-240.

AZEVEDO, Fernando & SIMÕES, Rita (2009). “O menino escritor ou a arte de escrever sobre a escrita”, in AZEVEDO, Fernando e SARDINHA, Maria da Graça (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 89-97.

AZEVEDO, Fernando (2010). “Da luta entre o bem e o mal, as crianças são sempre vencedoras”, in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Infância, Memória e Imaginário. Ensaio sobre a Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC-Universidade do Minho, pp.11-29.

AU, K.H., & JORDAN, C. (1981). “Teaching Reading to Hawaiian Children: finding a culturally appropriate solution”, in TRUEBA, E.T., GUTHRIE, G.P., & AU, K.H. (Eds.) *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 139-152.

BACHMAN, Lyle (1991). *What Does Language Testing Have to Offer?* *TESOL Quarterly*, 25 (4), 671-704.

BALÇA, Ângela (2007). “A promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil”, in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 231-244.

BALÇA, Ângela (2010). “Representações da alteridade na literatura infantil”, in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Infância, Memória e Imaginário. Ensaio Sobre a Literatura Infantil e Juvenil*. Braga: CIFPEC-Universidade do Minho, pp. 47-55.

BARBEIRO, Luís (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, Luís, PEREIRA, `Luísa Álvares et al. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. PNEP. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BARDEN, Owen (2009). "From "Acting Reading" to Reading for Acting: a case study of the transformational power of Reading". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (4), 293-302.

BÁRTOLO, Vítor N. (2004). "Motivação para a Leitura", in LOPES, J., VELASQUEZ; G., FERNANDES, P, & BÁRTOLO, V. *Aprendizagem. Ensino e Dificuldades da Língua*. Coimbra: Quarteto, pp. 139-183.

BASTOS, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

BENAVENTE, Ana et al. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Conselho Nacional de Educação.

BETTELHEIM, Bruno (1980). *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

BHABHA , Homi (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge.

BISQUERRA, Rafael (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

BORTOLUSSI, Marisa (1987). *Análisis Teórico del Cuento Infantil*. Madrid: Alhambra.

BOYD, Maureen & KNELLER, Sarah (2009). "The 42nd Crochet: Getting Students Hooked Into A LLiteracy Community". *The Reading Teacher*, 62 (5), 434-441.

BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1977). *História da Literatura Universal*. Lisboa: Editorial Veja.

BURKE, Peter (1995). *Cultura Popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras.

CADÓRIO, Leonor (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

CAI, Mingshui (2002). *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on critical issues*. Westport: Greenwood Press.

CARDOSO, Carlos (1996). *Educação Multicultural. Percursos para uma Prática Reflexiva*. Lisboa: Texto Editora.

CARVALHO, Angelina & DIOGO, Fernando (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, Irene Mello (1978). *O Ensino por Unidades Didáticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

CASSIRER, Ernest (1994). *Ensaio sobre o Homem*. São Paulo: Martins Fontes.

CASTRO, Rui Vieira (1997). “Acerca da Educação Linguística: Objectivos, Conteúdos e Contextos de Realização”, *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 8, 89-104.

CAVANAUGH, Lissa (1995). “Multicultural Education: a checklist for selecting children’s literature in the classroom”, *Insights into Open Education*, Special Issue (summer 1995), 3-12.

CERRILLO, Pedro (2002). *Antologia Poética del Grupo del 27*. Madrid: Akal.

CERRILLO, Pedro (2003c). “Literatura Infantil y Competencia Literaria: hacia un ámbito de estudio y investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ)”, in VIANA, Fernanda, COQUET, Eduarda e MARTINS, Marta (Coord.) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança / Universidade do Minho, pp. 73-81.

CERRILLO, Pedro (2006). “Literatura Infantil e mediação leitora”, in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 33-46.

CERRILLO, Pedro (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Hacia Una Nueva Enseñanza de la Literatura. Barcelona-Buenos Aires-México: Octaedro.

CERVERA, Juan (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero/ Universidad de Deusto.

CHARMEAUX, Éveline (1975). *La Lecture à L’école*. Paris: Éditions CEDIC.

CHOMSKY, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.

COLOMER, Teresa (Dir.) (2002). *Siete Llaves para Valorar las Historias Infantiles*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.

CORREIA, Zita (2007). “A biblioteca pública como Espaço de Cidadania”, in CALIXTO, José António (Coord.) *Bibliotecas para a Vida - Literacia, Conhecimento, Cidadania*. Lisboa: Edições Colibri.

CORTESÃO, Luísa (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção Reflexões sobre Práticas Educativas Face à Diversidade, no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

COUTINHO, Virgínia & AZEVEDO, Fernando (2007). “A Importância do Ensino Básico na Criação de Hábitos de Leitura: o papel da escola”, in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 241-260.

COUTINHO, Clara P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

CRESWELL, John (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

CULLINAN, Bernice (2003). *La Lectura en el Aula: Ideas y Estrategias de Enseñanza para la Formación de Lectores*. México: Trillas.

CURRAN, M. J. & SMITH, E. C. (2005). “The Imposter: a motivational strategy to encourage reading in Adolescents”. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3), 186-190.

DEBUS, Eliane (2007). “A Representação do Negro na Literatura para Crianças e jovens: negação ou construção de uma identidade?”, in AZEVEDO, Fernando, ARAÚJO, J. M., PEREIRA, C. S. e ARAÚJO, A. F. (Coord.) *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*. V. N. Gaia: Gailivro, pp. 262-269.

DECI, E. L. (1992). “The Relation of Interest to the Motivation of Behavior: a self-determination theory perspective”, in RENNINGER, A., HIDI, S. & KRAPP, A. (Eds.) *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

DELORS, Jacques (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação Para o Séc. XXI*. Porto: Edições ASA.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (1989). “Ler na escola”, in SEQUEIRA, F., CASTRO, R. V. & DIONÍSIO, M. L. *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, pp. 45-75.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (1990). “Agora não posso. Estou a ler!” *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 115-127.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A Construção Escolar da Comunidade de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

ECO, Humberto (1976). *Obra Aberta*. S. Paulo: Perspectiva, pp. 63-64.

ECO, Umberto (1993). *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença.

EDELSKY, C. ALTEWERGER, B. & FLORES, B. (1991). *Whole Language. What's the Difference?* Portsmouth: Heinemann.

ELBAZ, Frema (1988). "Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores", in VILLAR, Angulo (Dir.) *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Marfil, pp. 87-95.

ERIKSON, Erik (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: Norton.

ESCARPIT, Denise (1981). *La literatura Infantil y Juvenil en Europa*. México: Fondo de Cultura Económica.

FAJARDO, Anika (2010). "Book Clubs: not just for public libraries". *College & Undergraduate Libraries*, 17(1), 65-69.

FERNANDES, J. V. (2001). *Saberes, Competências, Valores e Afectos Necessários ao Bom Desempenho Profissional do(a) Professor(a)*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

FEYFANT, Annie (2006), "Formation des elites et segregation scolaire". *Lettre de la VST*, nº14.

FONSECA, Fernanda Irene (1994). "Ensino da Língua Materna: do objecto aos objectivos", in FONSECA, F. (Org.), *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada no Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, pp. 117-131.

FREIRE, Paulo (1992). *A Importância do Ato de Ler - em Três Artigos que se Completam*. 27ª edição, São Paulo: Cortez / Autores Associados.

FRIEDLAND, Ellen & TRUESDELL, Kim (2004). "Kids Reading Together: ensuring the success of a buddy reading program". *The Reading Teacher* 58(1), 76-79.

FURTADO, Celso (2003). "Entrevista explosiva". *Revista Caros Amigos*, ano VI, nº 71.

GARCÍA BERRIO, Antonio (1994). *Teoría de la Literatura* (La Construcción del Significado Poético. Madrid: Cátedra.

GEORGE, MariAnne; RAPHAEL, Taffy E. & FLORIO-RUANE, Susan (2003). "Connecting Children, Culture, Curriculum, and Text", in GARCIA, G. G. (Ed.) *English Learners*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 308-332.

RAPHAEL, T.E., FLORIO-RUANE, S., GEORGE, M., HASTY, N.L., & HIGHFIELD, K. (2004). *Book Club. A Literacy Framework For The Primary Grades*. Massachusetts: Small Planet Communications.

GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora (4ª Edição).

GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

GOODENOUGH, W.H. (1976). "Multi-culturalism as the normal human experience." *Anthropology and Education Newsletter*, 7(4), 4-7.

GOÉS, Lúcia Pimentel (1984). *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: Pioneira.

GOMES, José António (1996). *Da Nascente à Voz: Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. Lisboa: Caminho.

GOMES, José António (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: IPLB-ME.

GOODMAN, Kenneth S. (1970). "Behind the Eye; what happens in reading", in GOODMAN, K. S. & NILES, O. S. (Eds.) *Reading: Process and Program*. Urbana, III National Council of Teachers of English, pp. 3-38.

GOODMAN, Kenneth S. (1986). *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth: Heinemann Educational Books.

GUIMARÃES, Rui C. e CABRAL, José A. (2007). *Estatística*, Madrid: McGraw-Hill.

GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, A. (1997). "An overview of reading motivation". *Educational Psychologist*. 32(2), pp. 1-12.

GUTHRIE, J. T. & MCCANN, A. D. (1997). "Characteristics of classrooms that promote motivations and strategies for learning", in GUTHRIE J. T. & WIGFIELD, A. (Eds.), *Motivating Reading Readers Through Integrated Instruction*. Newark: International Reading Association, pp. 128-148.

HARSTE, J. (2001). "What do we mean when say we want our children to be literate?", in EGAWA, K. & HARSTE, J. (Eds.) *School Talk*, vol. 7 (1). National Council of Teachers of English, s/p.

HELMS, Janet (1990). *Black and White Racial Identity: Theory, Research, and Practice*. New York: Greenwood Press.

HUNT, Peter (1994). *Criticism, Theory & Children's Literature*. Oxford and Massachusetts: Blackell [1^a ed.: (1991)].

HYMES, Dell H. (1979). "On communicative competence", in BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K., *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 5-26.

IRWIN, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Process*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

JANKS, Hilary (2000). "Domination, Access, Diversity and design: a synthesis for critical literacy education". *Educational Review*, 52, 175-186.

JEAN, George (1979). *Les Voies de L'imaginaire Enfantil*. Paris: Scarabée.

KERMODE, Frank (1998). "El control institucional de la interpretación", in SULLÀ, Enric (Org.) *El Canon Literario*. Madrid: Arco Libros, pp. 91-112.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1978). "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological Review*, 85, 363-394.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

KRESS, G. (2005). Gains and Losses: New Forms of Texts, Knowledge and Learning. *Computers and Compositions*, Vol. 22, n.1, 5-22.

KRISTEVA, Julia (1978). *Séméiotiké: Recherches pour une Sémanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.

LATORRE, António; DEL RINCON, Délio & ARNAL, Justo (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

LAZÙ, Jacqueline (2004). "National Identity. Where the wild, strange and exotic things are: in search of the Caribbean in contemporary children's literature", in LESNIK-OBERSTEIN, K. *Children's Literature: New Approaches*. New York: Palgrave Macmillan, pp.189-205.

LLORENS, Ramón (2003). "Nuevos lectores, nuevos valores, nuevas tecnologías". *Puertas a la Lectura*, 3, 78-80.

LLUCH, Gemma (2003). *Análisis de Narrativas Infantiles y Juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

LOUIE, Belinda Y. (2006). *Guiding Principles for Teaching Multicultural Literature. The Reading Teacher*. 59(5), 438-448.

MACHADO, Ana Maria & MONTES, Graciela (2003). *Literatura Infantil. Creación, Censura y Resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

MACKEN-HORARIK, M. (1990). "Exploring The Requirements Of Critical School Literacy: a view from two classrooms", in CHRISTIE, F. & MISSON, R. (Eds.) *Literacy And Schooling*. London: Routledge, pp. 74-103.

MAGALHÃES, Ana Maria & ALÇADA, Isabel (1990). "Texto de potencial recepção infanto-juvenil, espelho da alma, espelho do mundo". *Revista ICALP*, vol. 20 e 21, 111-123.

MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2006). "A aprendizagem da leitura", in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 73-91.

MARCONI, Marina de A. e LAKATOS, Eva M. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas (5ªEdição).

MARINA, José António & VÁGOMA, Maria (2007). *A Magia de Ler*. Lisboa: Ambar.

MARÔCO, João (2011). *Análise Estatística com o SPSS*. Pero Pinheiro. Report Number (5ª Edição).

MARTINS, Jorge Manuel Passos (2011). *A literatura na Escola: Concepções, Práticas e Recepção Pelos Alunos - Um Estudo de Caso de Realidade Portuguesa*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade de Literatura para a Infância (Apresentada à Universidade do Minho), não publicada.

MARTOS GARCÍA, Alberto (2009). *Introducción al Mundo de las Sagas. Puertas a la Lectura*. Suplemento 6. Badajoz: Universidad de Extremadura.

MEIRELES Cecília (1984). *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (1999). “Función de la literatura y juvenil en la formación de la competencia literaria”, in CERRILLO, Pedro & PADRINO, Jaime García (Coord.) *Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-53.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (2003). “Los Intertextos: del Discurso à la recepción”, in MENDOZA FILLOLA, Antonio e CERRILLO, Pedro (Coord.) *Intertextos: Aspectos Sobre la Recepción del Discurso Artístico*. Cuenca: Ediciones da la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 17-60.

MERGULHÃO, Teresa (2007) “Literatura para Crianças: contributos para uma (re) definição” In AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Imaginário, Identidades e Margens. Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, pp. 328-337.

MITCHELL, D. C. (1983). *The Process of Reading: a Cognitive Analysis of Fluent Reading and Learning to Read*. New York: John Wiley and Sons.

MOLL, L. C. (1992). “Bilingual classroom studies and community analysis: some recent trends”. *Educational Researcher*, 21 (2), 20-24.

MORETTO, Vítor Pedro (1999). *Dez Novas Competências Para ensinar*. Porto Alegre: Revista Nova Escola, Edições diversas.

MORGADO, Margarida e PIRES, Maria Natividade (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil. Vivemos num mundo sem Esconderijos*. Lisboa: Editora Colibri.

MUNARI, Bruno (1987). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa: Editorial Presença.

NEVES, Rómulo Jesus (2004). *Transversalidade da Língua Materna no 3º Ciclo do Ensino Básico: Representações de Supervisores de Língua Portuguesa sobre a Natureza e Formas de Operacionalização dos Domínios da Leitura e da Escrita em Aulas de Língua Materna*. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica do Ensino do Português, não publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho.

NEWMAN, Judith (1985). *Whole Language: Theory in Use*, Portsmouth, N. H.: Heinemann.

NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1990). *A Escola Cultural. Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.

PENNAC, Daniel (1997). *Como um Romance*. Porto: Asa.

PERETZ, H. (2000). *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Temas e Debates.

PEREIRA, António Santos (2008). “Os livros, as livrarias e a escola na formação de Portugal”, in SANTOS PEREIRA, António e SARDINHA, Maria da Graça (Coord.) *Bibliotecas e Literacia*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, pp. 11-37.

PEREIRA, Alexandre (2008). *Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

PEREIRA, Íris (2009). “Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade”, in AZEVEDO, Fernando e SARDINHA, Maria da Graça (Coord.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp.17-34.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe (2002). *A Escola e a Aprendizagem da Democracia*. Lisboa: Edições Asa.

PHILIPS, S.U. (1983). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman.

PIAGET, Jean (1964). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.

PONTES, Verónica & BARROS, Lúcia (2007). “Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura”, in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 69-87.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva (3ª Edição).

RATO, Rosa e CRAVO, Ricardo (2011). “Multiculturalismo e Interculturalidade: escola do presente”, in AZEVEDO, Fernando Azevedo e SARDINHA, Maria Graça (Org.) *Leitura e Bibliotecas. Trilhos da Mesma Narrativa*. Raleigh, N. C.: Lulu Entreprises, pp. 29-40.

ROBALO, Manuel (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS - O meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.

ROCHA, Natércia (1984). *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*. Lisboa: ICLP-ME.

ROCHA, Natércia (2001). *Breve História da Literatura para crianças em Portugal. Nova Edição Actualizada até ao ano 2000*. Lisboa: Editorial Caminho.

RODARI, Gianni (2002). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Caminho.

ROPÉ, F. TANGUY, L. (1997). *Saberes e Competências: o Uso de Tais Noções na Escola e na Empresa*. São Paulo: Papirus.

ROSE, Chloë Brusshwood (2009). “The (Im)Possibilities Of Self Representation: exploring the limits of storytelling in the digital stories of women and girls”. *Changing English*, 16(2), 211-220.

RUMELHART, D. E. (1994). “Toward an interactive model of reading”, in RUDELL, Robert B., RUDELL, Martha & SINGER, Harry (Eds.) *Theoretica lModels and Processes of Reading*. (4ª Ed.). Newark, DE: International Reading Association.

SANCHES, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, Odete (1988). *O Português, na Escola, Hoje*. Lisboa: Caminho.

SARDINHA, Maria Graça (2007). “Formas de Ler: ontem e hoje”, in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 1-7.

SAVIGNON, Sandra (1972). *Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

SCHUNK, Dale H. & RICE, Jo Mary (1993). "Strategy fading and progress feedback: effects on self-efficacy and comprehension among students in receiving remedial services". *Journal of Special Education*, 27(3), 257-276.

SHULMAN, Lel et al (1987). "150 ways of Knowing: representations of knowledge" in teaching, in J. Calderhead (Ed.) *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell, pp. 104-124.

SILVA, Augusto S. e PINTO, José M. (2005). "Uma visão global sobre ciências sociais", in SILVA, Augusto S. e PINTO, José M. (Orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 9-27 (12ªEdição).

SILVA, Gisela (2007). "O imaginário na literatura infanto-juvenil: leituras entre mãos." in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 105-129.

SILVA, Gisela; SIMÕES, Rita; MACEDO, Teresa; DIOGO, Américo Lindeza. & AZEVEDO, Fernando (2009). *Ler para Entender. Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Porto: Editora Trampolim.

SILVA, Sara Raquel (2009). *Presença e Significado de Manuel António Pina na Literatura para a Infância e a Juventude*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade de Literatura para a Infância (Apresentada à Universidade do Minho), não publicada.

SIMÕES, Rita; SOUZA, Renata & AZEVEDO, Fernando (2006). "No mundo da literatura: dos manuais escolares aos livros de literatura infantil", in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas*. Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho, pp. 70-78.

SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: PNEP / Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

- SIPE, L. R. & MCGUIRE, C. E. (2006). "Young children's resistance to stories". *The Reading Teacher*, 60(1), 6-13.
- SLOAN, Glenna Davis (1991). *The Child as Critic: Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*. New York: Teachers College Press.
- SMITH, Frank (1987). *Understanding Reading*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- SMITH, Cheryl H. (2010). "Diving in Deeper: bringing basic writers's thinking to the surface". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(8), 668-676.
- SOARES, Maria Luísa Castro (2003). *Considerações Gerais sobre a Literatura Tradicional de Transmissão Oral: Uma Proposta de Análise à Versão Portuguesa de "A Gata Borralheira"* (Consiglieri Pedroso). Vila Real: UTAD.
- SOBRINO, Javier (2000) *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- SOJA, Edward (1996). *Thirdspaces. Journeys to Los Angeles and Other Real-And-Imagined Places*. Oxford: Blackwell.
- SOLÉ, I. (2000). *Estratégias de Lectura*. Barcelona: Universitat de Barcelona - Institut de Ciències de Educació.
- SOUSA, Maria Elisa (2000b). *Ler na Escola. O Manual Escolar e a Construção de Leitores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho.
- SOUSA, Otilia Costa (2007) "O Texto Literário na Escola: uma outra abordagem - círculos de leitura" in AZEVEDO, Fernando (Coord.) *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 60-63.
- STEELE, Jane (1997). *Information for Citizenship in Europe*. London: Policy Studies Institute.
- STUBBS, Michael (1983, 1987). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell.
- SWEET, Anne & SNOW, Catherine (2003). "Reading for comprehension", in SWEET, A. P. & SNOW, C. E. (Coord.) *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press, pp. 1-11.

TAYLOR, David S. (1988). "The meaning and use of the term «competence» in linguistics and applied linguistics", *Applied Linguistics*, 9 (2), 148- 168.

TIEDT, Pamela & TIEDT, Iris (1986). *Multicultural Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.

TURNER, Brian S. (1994). "Post modern culture/modern citizens", in Bart Steenbergen (Ed.) *The Condition of Citizenship*. London: Sage, pp. 153-168.

VAN DIJK, Teun A. (1976). "Aspectos de una teoría generativa del texto poético", in GREIMAS, M. (Ed.) *Ensayos de Semiótica y Poética*. Barcelona: Planeta.

VASQUEZ, Vivian (2010). *Getting Beyond "I like the book": Creating Space for Critical Literacy in K-6 Classrooms*. Newark, DE: International Reading Association.

VIANA, Fernanda Leopoldina & TEIXEIRA, Margarida (2002). *Aprender a Ler. Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.

WILFONG, Lori (2009). "Textmasters: bringing literature circles to textbook reading across the curriculum". *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 164-171.

VILLAR, Angula (1995). *Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

WILLIAMS, Nancy L. & BAUER, Patricia T. (2006). "Pathways To Affective Accountability: selecting, locating, and using children's books in elementary school classrooms". *The Reading Teacher*, 60(1), 14-22.

WUNENGURGER, Jean-Jacques & ARAÚJO, Alberto Filipe (2003). "Introdução ao Imaginário", in Alberto Filipe ARAÚJO & Fernando Paulo BAPTISTA (Coord.) *Variações Sobre o Imaginário. Domínio, Teorizações, Práticas Hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 23-44.

YOPP, Ruth Helen & YOPP, Hallie Kay (2001). *Literature-Based Reading Activities*. Plymouth: Allyn & Bacon.

ZABALZA, MIGUEL (1994). *Diários de Aula. Contributo para o Estudo do Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

Outra Bibliografia

ONDJAKI (2004). *Ynari, a menina das cinco tranças* (4ª Edição). Lisboa: Editorial Caminho.

A.A.V.V. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

A.A.V.V. (1998). Departamento da Educação Básica. *1º Ciclo do Ensino Básico. Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

Webgrafia

Program for International Student Assessment (PISA)

nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2003highlights.asp (consultado em 27 de agosto de 2010)

www.planonacionaldeleitura.gov.pt (consultado em 7 de abril de 2010)

<http://dgidc.min-edu.pt/programs/> (consultado em 10 de maio de 2011)

AZEVEDO, Ricardo (2012). “Literatura Infantil: origens e visões da infância e certos traços populares”.

www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm (consultado em 8 de agosto de 2012)

CASTRO, Elisa (2004). *Literatura Infantil e Ilustração: Imagens que falam* (Tese de Mestrado).

Elisacarvalho.no.sapo.pt/.../Trabalho%20imagem%20Elisa%20Castro (consultado em 12 de janeiro de 2012)

GOMES, José António (2007).

195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/.../ot_monstros_am_a.pdf

(consultado em 16 de janeiro de 2012)

CASSANY, Daniel (2005). “Investigaciones y Propuestas sobre Literacidad Actual: Multiliteracidad, Internet y Criticidad”, in *Lectura y Vida*. Universitat Pompeu Fabra. Buenos Aires, pp.1-8. www.upf.edu/.../daniel_cassany/ (consultado em 18 de Julho de 2012)

XVII ENCONTRO DE LITERATURA PARA CRIANÇAS

www.leitura.gulbenkian.pt/boletim.../files/Especiais_Julho_2007.pdf (consultado em 22 de Setembro de 2010)

BALÇA, Ângela (2008). “Literatura infantil portuguesa - de temas emergentes a temas consolidados”.

[Ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668. Pdf](http://Ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.Pdf) (consultado em 13 de Fevereiro de 2011)

GONZAGA, Patrícia e FRANCISCO, Geraldo dos Santos (2011). “Literatura infantil, desenvolvendo a criança para a vida”.

<http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/literatura-infantil-desenvolvendo-a-crianca-para-a-vida-4656030.html> (consultado em 18 de Maio de 2011)

sitio.dgfdc.min-edu.pt/recursos/Lists/.../84/Curriculo_Nacional.pdf (consultado em 17 de Março de 2010)

CONSELHO DA EUROPA (2001)
www.dgfdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid... (consultado em 10 de Abril de 2010)

Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares
www.rbe.min-edu.pt/np4/file/94/lancar_rbe.pdf (consultado em 2 de Agosto de 2012)

COMISSÃO INTERNACIONAL (1996)
ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001.../000046258.pdf (consultado em 3 de Julho de 2010)

LUKE, A. & FREEBOBY. P. (1999). *FurtherNotes On The Four Resources Model*.
Http://www.readingonline.org//past/past/_index.asp?HREF=/research/lukefreebody.html
(consultado em 3 de Agosto de 2012)

FREIRE, Paulo (2009). *A Reescrita na sala de aula como ferramenta de aprendizagem*.
http://www.webartigos.com/artigos/a-reescrita-na-sala-de-aula-como-ferramenta-de-aprendizagem/22712/#ixzz24SE91Xrb (consultado em 24 de Agosto de 2012)

PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO
www.eidh.eu/programas/Portugues-ensino-basico.pdf (consultado em 2 de Janeiro de 2010)

SIM-SIM, Inês e RAMALHO, Glória (1993). "Leitura Literacia e acesso à informação".
www.eselx.ipl.pt/curso_bibliotecas/sociedade.../tema2subtemas.htm (consultado em 18 de Maio de 2010)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Despacho Normativo nº 7/2006 de 6 de Fevereiro*
www.dgfdc.min-edu.pt/outrosprojetos/.../desp_normat_7_2006.pdf (consultado em 20 de Maio de 2010)

HERNÁNDEZ - REYNA, Miriam (2007). *Sobre los sentidos de "multiculturalismo" e "interculturalismo"*
www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/.../6931(consultado em 8 de julho de 2010)

ROLDÃO, Maria do Céu (2000). “Formar professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo”. In *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. CIFOP. Universidade de Aveiro.
www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf (consultado em 14 de julho de 2010)

PROJETOS da CASA da CULTURA

www.rbe.min-edu.pt/np4/projetos/ (consultado em 1 outubro de 2010)

<http://www.inrp.fr/vst/> Service de Veille scientifique et Technologies

Dossier d’actualité n° 35 - mai 2008

<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/janvier2006.htm> (consultado em 20 de Julho de 2009)

CANALE, Micael & SWAIN, Merrill (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. In *Applied Linguistic*.

<http://www.fundaciongsr.es/>

<https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf> (consultado em 26 de março de 2011)

ELLEMAN, Barbara (1992). *A Master Class in Children’s Literature*.

https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/.../30827Intro_x.pdf (consultado em 12 de Agosto de 2012)

MATA, Lourdes & PACHECO, Patrícia (2009). “Caracterização das Práticas de Literacia Familiar”. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/.../pdfs/.../t5c124.pdf (consultado em 4 de Setembro de 2012)

HIRTT, Nico (2006). *Handicap culturel, mauvaise intégration ou ségrégation sociale?*

< http://www.ecoledemocratique.org/IMG/pdf/pisa_immig_fr.pdf > (consultado em 7 de Maio de 2009)

Alfarrábio.di.uminho.pt/vercial/zips/machado.rtf (consultado em 11 de Novembro de 2011)

Ler.ietras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf (consultado em 13 de Novembro de 2011)

www.coe.int/t/dg4/.../edc/.../2003_glossaryEDCPortuguese.pdf (consultado em 13 de Novembro de 2011)

ACRL | Presidential Committee on Information Literacy - ALA This report was released on January 10, 1989, in Washington, D.C. Committee on Information Literacy was appointed in 1987 by ALA President Margaret

www.ala.org/ala/mgrps/divs/.../presidential.cfm (consultado em 24 de Agosto de 2010)

<http://cies.iscte.pt> (consultado em 25 de Agosto de 2010)

Jacomel, Mirele Carolina Werneque

Travessias número 01 revistatravessias@gmail.com

www.unioeste.br/travessias (consultado em 14 de Novembro de 2009)

falando-de.blogspot.com/.../ideologia-e-cnone.html (consultado em 26 de Agosto de 2010)

<http://gwtreducacao.blogspot.com/2009/08/unidadededidactica-uma-tecnica-para.htm>.

(consultado em 6 de Março de 2010)

www.netprof.pt/PDF/parte2.pdf (consultado em 22 de Janeiro de 2010)

FERNANDES, J. V. (2001). *Saberes, Competências, Valores e Afectos necessários ao Bom Desempenho Profissional do (a) Professor (a)*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

viveraprender.blogspot.com/ (consultado em 14 de novembro de 2011)

MORRISON, Henri (2009). "O Ensino por Unidades Didáticas e a retomada da Pedagogia ..."

www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/.../8704.PDFXXvmi= (consultado em 9 de Maio de 2011)

<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/janvier2006.htm> (consultado em 20 de Julho de 2009)

Suporte Legislativo

Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei nº 286/89, de 20 de junho

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro

Despacho Normativo nº 30/2001 ,de 19 de julho

Despacho Normativo nº7/2006 ,de 6 de fevereiro

Despacho nº 17169-2011, de 23 de dezembro

Anexos

Anexo 1

Despacho Normativo 7/2006

A extensão das alterações da convenção tem, no plano social, o efeito de melhorar as condições de trabalho de um conjunto significativo de trabalhadores e, no plano económico, promove a aproximação das condições de concorrência entre empresas do mesmo sector.

Foi publicado o aviso relativo à presente extensão no *Boletim do Trabalho e Emprego*, 1.ª série, n.º 42, de 15 de Novembro de 2005, à qual não foi deduzida oposição por parte dos interessados.

Assim:

Ao abrigo dos n.ºs 1 e 3 do artigo 575.º do Código do Trabalho, manda o Governo, pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, o seguinte:

1.º

1 — As condições de trabalho constantes das alterações do contrato colectivo de trabalho (CCT) entre a Associação do Comércio e Serviços do Distrito de Setúbal e outra e o CESP — Sindicato dos Trabalhadores do Comércio, Escritórios e Serviços de Portugal e outros, publicadas no *Boletim do Trabalho e Emprego*, 1.ª série, n.ºs 24, de 29 de Junho de 2004, e 20, de 29 de Maio de 2005, são estendidas, no distrito de Setúbal:

- a) Às relações de trabalho entre empregadores não filiados nas associações de empregadores outorgantes que exerçam as actividades económicas abrangidas pela convenção, com excepção dos empregadores que se dedicam à actividade de serviços pessoais de penteado e estética e trabalhadores ao seu serviço das profissões e categorias profissionais nela previstas;
- b) Às relações de trabalho entre empregadores filiados nas associações de empregadores outorgantes que exerçam as actividades económicas abrangidas pela convenção e trabalhadores ao seu serviço das referidas profissões e categorias profissionais não representados pela associação sindical outorgante.

2 — A extensão das alterações do CCT publicadas no *Boletim do Trabalho e Emprego*, 1.ª série, n.º 24, de 29 de Junho de 2004, apenas compreende as cláusulas 24.ª, n.ºs 1 e 2, alínea a), 37.ª, n.º 3, 59.ª, alínea b), e 70.ª e o anexo I.

3 — A presente extensão não se aplica a empresas não filiadas nas associações de empregadores outorgantes desde que se verifique uma das seguintes condições:

Sendo de comércio a retalho alimentar ou misto, disponham de uma área de venda contínua de comércio a retalho alimentar igual ou superior a 2000 m²;

Sendo de comércio a retalho não alimentar, disponham de uma área de venda contínua igual ou superior a 4000 m²;

Sendo de comércio a retalho alimentar ou misto, pertençam a empresa ou grupo que tenha, ao nível nacional, uma área de venda acumulada de comércio a retalho alimentar igual ou superior a 15 000 m²;

Sendo de comércio a retalho não alimentar, pertençam a empresa ou grupo que tenha, ao nível nacional, uma área de venda acumulada igual ou superior a 25 000 m².

4 — Não são objecto de extensão as cláusulas contrárias a normas legais imperativas.

2.º

A presente portaria entra em vigor no 5.º dia após a sua publicação no *Diário da República*.

O Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, *José António Fonseca Vieira da Silva*, em 18 de Janeiro de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Despacho Normativo n.º 7/2006

As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, em resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um factor de coesão e de integração.

A heterogeneidade sócio-cultural e a diversidade linguística da respectiva população escolar representam uma riqueza singular que implica a criação de condições pedagógicas e didácticas inovadoras capazes de lhe proporcionar a adequada aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência.

Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Tal princípio é garantido quer por diversos instrumentos da ordem jurídica constitucional e infraconstitucional portuguesa quer ainda no âmbito das normas constantes de diversos instrumentos de direito internacional ratificados e subscritos pelo Estado Português.

No contexto da legislação ordinária portuguesa merece especial destaque o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, diploma que comete às escolas e agrupamentos de escolas a responsabilidade em proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos do ensino básico cuja língua materna não é o português.

Incumbe, pois, às escolas e agrupamentos de escolas, no domínio da sua autonomia e no respeito pelos princípios consagrados no citado diploma legal, encontrar respostas adequadas para que estes alunos usufruam de actividades que lhes garantam um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto veículo dos saberes escolares, permitindo a sua integração no sistema educativo nacional.

Neste quadro, e tendo presente o disposto no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, determina-se o seguinte:

1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente despacho normativo estabelece, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional,

princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna.

2 — O presente despacho normativo aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico inseridos no sistema educativo nacional cuja língua materna não seja o português.

2.º

Grupos de nível de proficiência linguística

1 — Para o desenvolvimento das actividades abrangidas pelo presente despacho normativo, são criados, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os seguintes grupos de nível de proficiência linguística:

- a) Iniciação (A1, A2);
- b) Intermédio (B1);
- c) Avançado (B2, C1).

2 — Os grupos de nível de proficiência linguística são organizados em função dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação diagnóstica em língua portuguesa, realizada nos termos dos números seguintes.

3 — Cabe ao estabelecimento de ensino proceder a uma avaliação diagnóstica do aluno, com vista a determinar o seu nível de proficiência linguística em língua portuguesa nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita.

4 — O teste diagnóstico é realizado e avaliado na escola, sob a coordenação de um professor de língua portuguesa, com base em modelo disponibilizado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

3.º

Funcionamento

1 — A coordenação de cada grupo de nível de proficiência linguística a que se refere o presente despacho normativo é da responsabilidade de um professor de língua portuguesa, que deve articular com os restantes elementos do conselho de turma no caso dos 2.º e 3.º ciclos, com o professor titular no caso do 1.º ciclo ou com o coordenador/assessor no caso do ensino recorrente.

2 — A planificação do trabalho para cada grupo de nível de proficiência linguística é efectuada tendo em conta as características individuais dos alunos e do grupo que integram, bem como as orientações nacionais para o ensino da língua portuguesa como língua não materna.

3 — O professor titular da turma do 1.º ciclo e os professores de cada conselho de turma devem contribuir para a construção de materiais didácticos e para a construção de glossários temáticos para as áreas curriculares.

4 — As actividades a desenvolver no âmbito do presente despacho normativo atendem às necessidades do aluno ou do grupo de alunos e são de frequência obrigatória.

5 — As actividades a que se refere o número anterior não dispensam a frequência pelos alunos da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

6 — No decurso do ano lectivo o aluno, de acordo com o seu progresso, pode transitar de grupo de nível de proficiência linguística.

4.º

Nível de iniciação (A1, A2) e nível intermédio (B1)

1 — Os alunos que, em função dos resultados obtidos no teste diagnóstico, foram inseridos no nível de iniciação ou no nível intermédio beneficiam de actividades em língua portuguesa como língua não materna, cuja carga horária semanal corresponde a um período de noventa minutos, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

2 — A direcção executiva de cada escola ou agrupamento de escolas pode, ainda, se considerar necessário, dispor da oferta de escola para as actividades a desenvolver em língua portuguesa como língua não materna.

3 — As actividades de apoio à língua portuguesa como língua não materna devem ser planeadas, realizadas e avaliadas, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.

5.º

Nível avançado (B2, C1)

1 — Os alunos que, em função dos resultados obtidos no teste diagnóstico, foram inseridos no nível avançado, consideram-se aptos no domínio da língua portuguesa, o que lhes permite acompanhar o currículo nacional.

2 — A direcção executiva de cada escola ou agrupamento de escolas pode, ainda, se considerar necessário, desenvolver actividades de enriquecimento no âmbito da língua portuguesa como língua não materna.

6.º

Avaliação

1 — A avaliação sumativa interna no âmbito do ensino da língua portuguesa como língua não materna obedece às seguintes regras:

- a) Aplicação de um teste diagnóstico de língua portuguesa, no início do ano lectivo ou no momento em que o aluno iniciar as actividades escolares;
- b) Definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o projecto curricular de turma às necessidades do aluno;
- c) Elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso dos alunos em língua portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita;
- d) O *portfolio* constitui o instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados.

2 — Os alunos que, de acordo com a avaliação interna, atingiram as competências necessárias para transitar de grupo de nível de proficiência linguística podem fazê-lo em qualquer altura do ano lectivo.

3 — A certificação em língua portuguesa como língua estrangeira é obtida mediante a realização de um teste de língua portuguesa concebido pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

7.º

Gestão e acompanhamento

1 — A direcção executiva de cada agrupamento ou escola assegura os recursos humanos e materiais necessários ao funcionamento dos grupos de nível de proficiência linguística.

2 — As actividades a desenvolver em cada grupo de nível de proficiência linguística são organizadas, realizadas e avaliadas pelos diferentes órgãos e intervenientes no processo, tendo presentes os critérios de adequação às situações diagnosticadas, os recursos disponíveis e os efeitos positivos nas aprendizagens.

3 — O funcionamento dos grupos de nível de proficiência linguística é objecto de avaliação contínua, participada e formativa, e de avaliação global, a realizar pelo conselho pedagógico, no final do ano lectivo.

4 — No final do ano lectivo, e após a avaliação final, a direcção executiva envia à direcção regional de educação respectiva um relatório de avaliação, do qual devem constar os seguintes elementos:

- a) Público-alvo;
- b) Recursos mobilizados;
- c) Modalidades adoptadas;
- d) Resultados alcançados, incluindo:
 - i) Alunos que foram inseridos em grupo de nível de proficiência e que transitaram de ano;
 - ii) Alunos que foram inseridos em grupo de nível de proficiência e que não transitaram de ano;
 - iii) Alunos que não foram inseridos em grupo de nível de proficiência, razões justificativas e resultados dos mesmos.

8.º

Produção de efeitos

O presente despacho normativo produz efeitos no dia seguinte ao da sua publicação.

Ministério da Educação, 20 de Janeiro de 2006. —
O Secretário de Estado da Educação, *Valter Victorino Lemos*.

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**Presidência do Governo****Decreto Regulamentar Regional n.º 2/2006/M****Execução do Orçamento da Região Autónoma da Madeira**

O Orçamento da Região Autónoma da Madeira foi aprovado pela Assembleia Legislativa da Madeira através do Decreto Legislativo Regional n.º 21-A/2005/M, de 30 de Dezembro.

O presente diploma destina-se a dar execução ao Orçamento na parte respeitante às despesas.

Nestes termos:

O Governo da Região Autónoma da Madeira decreta, ao abrigo do disposto na alínea d) do n.º 1 do artigo 227.º

da Constituição da República Portuguesa e da alínea d) do artigo 69.º do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, aprovado pela Lei n.º 13/91, de 5 de Junho, e revista pela Lei n.º 130/99, de 21 de Agosto, com as alterações previstas na Lei n.º 12/2000, de 21 de Junho, o seguinte:

Artigo 1.º**Execução do Orçamento**

A execução do Orçamento da Região Autónoma da Madeira para 2006 processa-se de acordo com o disposto nos artigos seguintes.

Artigo 2.º**Controlo das despesas**

Compete à Secretaria Regional do Plano e Finanças, no âmbito da sua acção de liquidação das despesas orçamentais e autorização do seu pagamento, proceder à análise quantitativa e qualitativa das despesas, visando o controlo e legalidade das mesmas.

Artigo 3.º**Utilização das dotações orçamentais**

1 — Na execução dos seus orçamentos para 2006, todos os serviços da administração pública regional deverão observar normas de rigorosa economia na administração das dotações orçamentais atribuídas às suas despesas.

2 — Os serviços e organismos, incluindo os dotados de autonomia administrativa e financeira, são obrigados a manter actualizados os sistemas contabilísticos correspondentes às suas dotações orçamentais com o registo dos encargos assumidos.

3 — Para efeito do disposto no número anterior, o compromisso deverá ser relevado contabilisticamente logo que seja emitida a respectiva nota de encomenda, requisição oficial ou que seja celebrado o correspondente contrato.

4 — Os compromissos resultantes de leis, tratados ou contratos já firmados e renovados automaticamente são lançados nas contas correntes dos serviços e organismos pelos respectivos montantes anuais no início de cada ano económico.

5 — A assunção de compromissos exige a prévia informação de cabimento dada pelos serviços de contabilidade no respectivo documento de autorização para a realização da despesa, ficando os dirigentes dos serviços e organismos responsáveis pela assunção de encargos com infracção das normas legais aplicáveis à realização das despesas públicas, nos termos da legislação em vigor.

6 — O cumprimento do disposto nos números anteriores será objecto de fiscalização nos termos da legislação em vigor.

7 — Os projectos de diploma contendo a reestruturação de serviços só poderão prosseguir desde que existam adequadas contrapartidas no orçamento do respectivo serviço.

Artigo 4.º**Regime duodecimal**

1 — Todas as dotações orçamentais estão sujeitas às regras do regime duodecimal, com excepção das abaixo indicadas:

- a) As dotações destinadas a despesas com o pessoal, os encargos de instalações, comunicações,

Anexo 2

Inquérito aplicado aos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico

Universidade da Beira Interior

Questionário destinado aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

O presente questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado numa tese de doutoramento, em que se pretende conhecer as representações dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca dos hábitos de leitura, os recursos usados para a promoção da leitura e os seus métodos de ensino.

Solicitamos a sua colaboração sendo este processo anónimo e sigiloso.

Antecipadamente agradecemos o tempo que irá disponibilizar ao responder.

I. Assinale com ☒ a resposta que se aplica à sua identidade/situação.

1.	Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
2.	Idade: 20 a 30 <input type="checkbox"/> ; 31 a 40 <input type="checkbox"/> ; 41 a 50 <input type="checkbox"/> ; 51 a 60 <input type="checkbox"/> ; > 60 <input type="checkbox"/>
3.	Anos de serviço (considere o ano em curso) 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> ; 6 a 10 <input type="checkbox"/> ; 11 a 20 <input type="checkbox"/> ; 21 a 30 <input type="checkbox"/> ; 31 a 36 <input type="checkbox"/> ; > 36 <input type="checkbox"/>
4.	Habilitações: Bacharelato <input type="checkbox"/> Bacharelato+Complementos <input type="checkbox"/> Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/> Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico– variante Português/Francês <input type="checkbox"/> Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico– variante Português/Inglês <input type="checkbox"/> Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico– variante Educação Física <input type="checkbox"/> Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico– variante Ciências e matemática <input type="checkbox"/> Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico– variante Ed.Visual Tecnológica <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/>

II. Assinale com ☒ as opções que considere mais adequadas.

1.	Com que frequência costuma ler livros, jornais, revistas e enciclopédias?
	Diária Semanal Quinzenal Mensal
1.1.	Livros <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.2.	Jornais <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.3.	Revistas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
1.4.	Enciclopédias <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.	No âmbito da leccionação da área da Língua Portuguesa, quantas vezes foi à BE/CRE com os alunos, no último mês?
	Nunca <input type="checkbox"/> ; 1 a 2 <input type="checkbox"/> ; 3 a 4 <input type="checkbox"/> ; 5 ou mais <input type="checkbox"/>

Universidade da Beira Interior

Questionário destinado aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

III. Assinale com ☒ as opções que considere mais adequadas.

1.	Estabelece parcerias para desenvolver as competências relacionadas com a escrita?
1.1.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
1.2.	Se a resposta foi sim , assinale a(s) mais frequente(s):
1.2.1.	BE/CRE ----- <input type="checkbox"/>
1.2.2.	Biblioteca Municipal ----- <input type="checkbox"/>
1.2.3.	Outras turmas ----- <input type="checkbox"/>
1.2.4.	Outras escolas ----- <input type="checkbox"/>

2.	Após identificada a parceria, assinale as três situações mais usuais:
2.1.	Incentivar os alunos a ir à BE/CRE ler e requisitar livros relacionados com as temáticas abordadas. ----- <input type="checkbox"/>
2.2.	Requisitar livros para o domicílio. ----- <input type="checkbox"/>
2.3.	Assistir a sessões de leitura. ----- <input type="checkbox"/>
2.4.	Aceder aos computadores para realizar trabalhos. ----- <input type="checkbox"/>
2.5.	Requisitar materiais para a sala de aula. ----- <input type="checkbox"/>
2.6.	Partilhar leituras de textos ----- <input type="checkbox"/>

3.	Os alunos da sua turma costumam requisitar livros na BE/CRE?
3.1.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
3.2.	Se respondeu sim , normalmente, com que frequência o fazem?
3.2.1.	Semanal ----- <input type="checkbox"/>
3.2.2.	Quinzenal ----- <input type="checkbox"/>
3.2.3.	Mensal ----- <input type="checkbox"/>
3.2.4.	Trimestral ----- <input type="checkbox"/>

4.	Costuma escolher livros para trabalhar, na sala de aula?
4.1.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
4.2.	Se respondeu sim , normalmente, o que fazem?
4.2.1.	Os alunos aplicam a técnica de resumo. ----- <input type="checkbox"/>
4.2.2.	Os alunos aplicam a técnica do reconto escrito. ----- <input type="checkbox"/>
4.2.3.	Os alunos elaboram esquemas ou diagramas. ----- <input type="checkbox"/>
4.2.4.	Os alunos desenham a parte da história que mais gostaram. ----- <input type="checkbox"/>
4.2.5.	O professor faz ponte com as temáticas do Estudo do Meio. ----- <input type="checkbox"/>
4.2.6.	O professor faz pontes com temas abordados em Formação Cívica. ----- <input type="checkbox"/>

Universidade da Beira Interior

Questionário destinado aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

IV. Assinale com ☒ as opções que considere mais adequadas.

1.	Costuma levar à sala de aula obras de literatura infanto-juvenil?
1.1.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
1.2.	Se respondeu sim , quando inicia o seu estudo desenvolve actividades no âmbito da Pré-Leitura? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>

2.	Que significa para si Pré-Leitura?
2.1.	Activação do conhecimento temático ----- <input type="checkbox"/>
2.2.	Motivação para o estudo da obra ----- <input type="checkbox"/>
2.3.	Adivinhação sobre o conteúdo da obra ----- <input type="checkbox"/>
2.4.	Outro (s) ----- <input type="checkbox"/>
2.4.1	Se seleccionou o item outros , diga quais? _____ _____

3.	Durante a fase da Leitura da obra que tipo de actividades desenvolve?
3.1.	Nenhuma ----- <input type="checkbox"/>
3.2.	Apresentação de pequenos excertos da obra ----- <input type="checkbox"/>
3.3.	Preenchimento de grelhas/tabelas ----- <input type="checkbox"/>
3.4.	Outro (s) ----- <input type="checkbox"/>
3.4.1	Se seleccionou o item outros , diga quais? _____ _____

4.	Quando finaliza a leitura da obra, procede a exercícios de Pós-Leitura?
4.1.	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
4.2	Se respondeu sim , que tipos de exercícios de Pós-leitura selecciona?
4.2.1	Resumo do texto ----- <input type="checkbox"/>
4.2.2	Reconto do texto ----- <input type="checkbox"/>
4.2.3	Ficha de leitura ----- <input type="checkbox"/>
4.2.4	Exercícios de escrita sobre a obra ----- <input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 3

Despacho nº 17169-2011- Revogação das Competências Curriculares no 1º Ciclo do
Ensino Básico

	Valores
9. Marco Olivério Esteves Pires	12,092
10. Liliana Ribeiro de Sá	11,6
11. Rita Arlete Oliveira de Amorim Castro	11,32
12. Fernanda Daniela Moura da Silva	11,154
13. Raquel Patrícia Alves do Couto Bessa	10,962
14. Paula Cristina da Silva Paiva	10,774
15. Marco Alexandre Marques Martins	10,406
16. Carla Filipa de Sousa Maia	10,098
17. Vânia Raquel Moraes Fernandes	8,92
18. Paula Maria Cardoso	8,788
19. Susana Manuela Rosendo Ribeiro	8,118
20. Tiago Daniel de Almeida Lopes	6,6
21. Arlete Sofia Figueira dos Santos	6,1
22. Onélia Bernardete Almeida da Silva Ramos	5,742
23. Sara Catarina dos Santos Lima	5,452
24. Ricardo Filipe Borges Resende	4,24
25. Jorge Ângelo da Cunha Costa	3,28

Nos termos do n.º 1 do artigo 39 do Decreto-Lei n.º 437/91, de 8/11, o candidato dispõe de 10 dias úteis após a publicação da presente lista, para se assim o entender, interpor recurso para o membro do Governo competente.

16 de Dezembro de 2011. — O Presidente do Conselho Directivo do IDT, I. P., João Castel-Branco Goulão.

205483469

Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo

Despacho n.º 17168/2011

Termo de Período Experimental

Para efeitos do n.º 6 do artigo 12.º da Lei n.º 12-A/2008, de 27 de Fevereiro, conjugado com os artigos 73.º a 78.º da Lei n.º 59/2008, de 11 de Setembro, da Cláusula 6.ª do Acordo Colectivo de Trabalho n.º 1-A/2009, de 28 de Setembro, e do Regulamento de Extensão n.º 1-A/2010, de 1 de Março, declaro a conclusão com sucesso do período experimental da Assistente Técnica, Sónia Marcela do Nascimento Tiago Gomes, com a Avaliação Final de 14 (catorze) valores.

7 de Dezembro de 2011. — O Presidente do Conselho Directivo, João Castel-Branco Goulão.

205483428

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Gabinete do Ministro

Despacho n.º 17169/2011

O documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, divulgado em 2001, foi assumido a partir do ano lectivo 2001/2002 como a referência central para o desenvolvimento do currículo e nos documentos orientadores do Ensino Básico.

O documento, contudo, continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino.

Por um lado, o documento não é suficientemente claro nas recomendações que insere. Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem. A própria extensão do texto, as repetições de ideias e a mistura de orientações gerais com determinações dispersas tornaram-no num documento curricular pouco útil.

Por outro lado, o documento insere uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais. Em primeiro lugar, erigindo a categoria de «competências» como orientadora de todo o ensino, menorizou o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimentos, que é essencial a todo o ensino. Em segundo lugar, desprezou a importância da aquisição de informação, do desenvolvimento de automatismos e da memorização. Em terceiro lugar, substituiu objectivos claros, precisos e mensuráveis por objectivos aparentemente generosos, mas vagos e difíceis, quando não impossíveis de aferir. Dessa forma, dificultou a avaliação for-

mativa e sumativa da aprendizagem. As competências não devem ser apresentadas como categoria que engloba todos os objectivos de aprendizagem, devendo estes ser claramente decompostos em conhecimentos e capacidades. Os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata.

Em síntese, o referido documento aderiu a versões extremas de algumas orientações pedagógicas datadas e não fundamentadas cientificamente. E fê-lo pretendendo impor essas visões como orientadoras oficiais de toda a aprendizagem.

Sendo verdade que cabe às instituições oficiais ter em consideração a experiência educativa e os conhecimentos científicos relevantes para o ensino, também é verdade que não lhes cabe impor às escolas e aos professores orientações pedagógicas extremas, nem o currículo se deve tornar um veículo para a imposição do experimentalismo pedagógico.

O Ministério da Educação e Ciência pretende reduzir o controlo central de todo o sistema educativo, assim como o excesso de regulamentação e a burocracia. O currículo nacional deve definir os conhecimentos e as capacidades essenciais que todos os alunos devem adquirir e permitir aos professores decidir como ensinar de forma mais eficaz, gerindo o currículo e organizando da melhor forma a sua actividade lectiva. Assim, deverá dar-se aos professores uma maior liberdade profissional sobre a forma como organizam e ensinam o currículo. Em paralelo, deverá ser feita uma avaliação mais rigorosa sobre o resultado do seu trabalho e do da escola, primordialmente através da avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Neste quadro, e no respeito pelas orientações decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo e das grandes medidas para a educação anunciadas no programa do XIX Governo Constitucional, verifica-se que o documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* não reúne condições de ser orientador da política educativa preconizada para o Ensino Básico, pelo que se dá por finda a sua aplicação.

O currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade.

É decisivo que, no futuro, não se desvie a atenção dos elementos essenciais, isto é, os conteúdos, e que estes se centrem nos aspectos fundamentais. Desta forma, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular será referenciado pelos objectivos curriculares e conteúdos de cada programa oficial e pelas metas de aprendizagem de cada disciplina.

Nestes termos, determino o seguinte:

a) O documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal;

b) As orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais;

c) Os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino, mas as referências que neles se encontram a conceitos do documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* deixam de ser interpretados à luz do que nele é exposto;

d) Os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituirão metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa, e serão objecto de discussão pública prévia à sua aprovação.

12 de Dezembro de 2011. — O Ministro da Educação e Ciência, Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato.

205480374

Direcção Regional de Educação do Norte

Declaração de rectificação n.º 1961/2011

Por o despacho n.º 16802/2011, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 238, de 14 de Dezembro de 2011, conter uma inexactidão, rectifica-se o mesmo no sentido de no seu anexo 1 onde se lê «Escola Secundária de Caldas das Taipas, Vizela (401031)» dever ler-se «Escola Secundária de Caldas das Taipas, Guimarães (401031)».

14 de Dezembro de 2011. — O Director Regional, João Henrique de Carvalho Dias Grancho.

205483388

Anexo 4

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho

Despacho Normativo nº 30/2001

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro

Lei De Bases Do Sistema Educativo

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea d) do artigo 164.º e da alínea e) do artigo 167.º da Constituição, o seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO I

Âmbito e princípios

Artigo 1.º (Âmbito e definição)

1 – A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.

2 – O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

3 – O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

4 – O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português – continente e regiões autónomas –, mas deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.

5 – A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.

Artigo 2.º (Princípios gerais)

1 – Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República

2 – É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 – No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;

b) O ensino público não será confessional;

e) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando

cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Artigo 3.º (Princípios organizativos)

O sistema educativo organiza-se de forma a:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;
- f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;
- g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;
- h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

CAPÍTULO II

Organização do sistema educativo

Artigo 4.º (Organização geral do sistema educativo)

1 – O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

Sociedade Europeia para o Financiamento de Material Ferroviário, adoptada em Berna, em 20 de Outubro de 1955.

A República Eslovaca tornou-se membro da Conferência Europeia dos Ministros dos Transportes (CEMT) em 16 de Fevereiro de 1994 e a sua adesão à Convenção começou a produzir efeitos, de harmonia com o artigo 11.º da Convenção, em 21 de Novembro de 2000. De acordo com o parágrafo c) da mesma disposição, a adesão à Convenção implica a adesão ao Protocolo Adicional de 20 de Outubro de 1955.

Portugal ratificou esta Convenção e o Protocolo em 25 de Julho de 1955, nos termos do Decreto-Lei n.º 40 629, a que se refere o aviso publicado no *Diário do Governo*, 1.ª série, n.º 218, de 10 de Outubro de 1956.

A Convenção e o Protocolo Adicional entraram em vigor relativamente a Portugal em 30 de Março de 1956.

Direcção de Serviços das Organizações Económicas Internacionais, 19 de Dezembro de 2000. — A Directora de Serviços, *Liliana Araújo*.

Aviso n.º 4/2001

Por ordem superior se torna público que, em 15 de Dezembro de 2000, em Lisboa, se procedeu à troca dos instrumentos de ratificação conforme previsto no artigo 30.º da Convenção entre a República Portuguesa e a República de Cabo Verde para Evitar a Dupla Tributação em Matéria de Impostos sobre o Rendimento e Prevenir a Evasão Fiscal e respectivo Protocolo, assinados em Praia em 22 de Março de 1999.

A citada Convenção e o respectivo Protocolo foram aprovados pela Resolução da Assembleia da República n.º 63/2000, e ratificados pelo Decreto do Presidente da República n.º 33/2000, publicados no *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 159, de 12 de Julho de 2000.

Nos termos do artigo 30.º, n.º 2, da citada Convenção, esta entrou em vigor em 15 de Dezembro de 2000.

20 de Dezembro de 2000. — O Director-Geral, *José Caetano de Campos de Andrada da Costa Pereira*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 6/2001

de 18 de Janeiro

O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

De entre as medidas identificadas para a concretização do objectivo referido assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Nesta

reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

A preparação desta intervenção legislativa de política educativa foi objecto de um longo e continuado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca o lançamento, no ano lectivo de 1996-1997, do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico.

Realizado o diagnóstico, foram de imediato lançadas medidas de combate à exclusão no âmbito do ensino básico, nomeadamente os currículos alternativos, a substituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional inicial.

Paralelamente, foram lançadas outras medidas com impacte directo na qualidade das aprendizagens e na vida das escolas, designadamente o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, concebido como primeira etapa da educação básica, e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o qual, de forma inovatória, assumiu como condição estrutural a plena inclusão do 1.º ciclo.

De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo.

As escolas envolvidas neste projecto têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Tais projectos têm considerado como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.

O *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, sublinhando que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

Em consonância com estas perspectivas e como resultado da reflexão e dos debates realizados, assim como da experiência adquirida, importa reequacionar a organização curricular do ensino básico.

O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades,

as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.

No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares — área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica.

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo.

Especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.

Foi ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas.

Foram observados os procedimentos decorrentes da Lei n.º 23/98, de 26 de Maio.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção que lhe foi dada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do

ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

2 — Os princípios orientadores definidos no presente diploma aplicam-se às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo.

Artigo 2.º

Curriculo

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.

2 — As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

3 — As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

4 — As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu con-

texto e integrado no respectivo projecto educativo;

- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Artigo 4.º

Organização do ano escolar

1 — O ano escolar é entendido como o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte.

2 — O ano lectivo corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos de actividades escolares.

3 — O calendário escolar anual é definido por despacho do Ministro da Educação, ouvidos os parceiros educativos.

CAPÍTULO II

Organização e gestão do currículo nacional

Artigo 5.º

Organização

1 — São aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I, II e III ao presente diploma e do qual fazem parte integrante.

2 — Os desenhos curriculares dos três ciclos do ensino básico integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2.º e 3.º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas.

3 — Para efeito do número anterior, consideram-se as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

- a) Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;
- b) Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
- c) Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

4 — O desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos.

5 — As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da Constituição e da lei, a Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa.

6 — As orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares, são homologadas por despacho do Ministro da Educação.

7 — No respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares a que se refere o n.º 1 do presente artigo, compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.

Artigo 6.º

Formações transdisciplinares

1 — A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.

2 — Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.

Artigo 7.º

Línguas estrangeiras

1 — As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.

2 — A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua num crescendo de adequação e fluência.

3 — A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3.º ciclo.

Artigo 8.º

Língua portuguesa como segunda língua

As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.

Artigo 9.º

Actividades de enriquecimento do currículo

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

Artigo 10.º**Educação especial**

1 — Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial.

2 — Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

3 — O disposto nos números anteriores é objecto de regulamentação própria.

Artigo 11.º**Diversificação das ofertas curriculares**

1 — Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.

2 — Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.

3 — As orientações relativas à diversificação das ofertas curriculares constam de despacho do Ministro da Educação ou de despacho conjunto dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade quando, para além da certificação escolar, confirmam um certificado de qualificação profissional.

CAPÍTULO III**Avaliação****Artigo 12.º****Avaliação das aprendizagens**

1 — A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.

2 — Na avaliação das aprendizagens dos alunos intervm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e os professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

3 — A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno.

4 — Podem, ainda, ter intervenção no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos os serviços especializados de apoio educativo, os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas, bem como outras entidades, nomeadamente serviços centrais e regionais da administração da educação, de

acordo com o disposto na lei e no regulamento interno da escola.

5 — No âmbito da sua autonomia, compete à escola, em articulação com os serviços centrais e regionais da administração da educação, desenvolver e divulgar instrumentos de informação para os alunos, pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa.

6 — As medidas de desenvolvimento do disposto no presente diploma em matéria de avaliação das aprendizagens dos alunos são aprovadas por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 13.º**Modalidades**

1 — A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

2 — A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

4 — A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

5 — No 1.º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares.

6 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se numa escala de 1 a 5 nas áreas curriculares disciplinares, assumindo formas de expressão qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares.

Artigo 14.º**Efeitos da avaliação**

1 — A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo ao ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as competências a que se refere o n.º 2 do artigo 2.º do presente diploma.

2 — Em situações de não realização das aprendizagens definidas no projecto curricular de turma para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das competências definidas para um ciclo de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvidos os competentes conselhos de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, excepto no caso do 1.º ano de escolaridade.

3 — Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em

consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.

Artigo 15.º

Conclusão e certificação do ensino básico

1 — Aos alunos que concluíam com aproveitamento o ensino básico é passado o diploma do ensino básico pelo órgão de direcção executiva da respectiva escola.

2 — A requerimento dos interessados, podem, ainda, ser emitidas, pelo órgão de direcção executiva da escola, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, as quais podem discriminar as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares concluídas e respectivos resultados de avaliação.

Artigo 16.º

Avaliação do desenvolvimento do currículo nacional

O desenvolvimento do currículo nacional, bem como a aquisição pelos alunos das competências essenciais e estruturantes nos diversos ciclos do ensino básico, é objecto de avaliação, recorrendo a uma diversidade de técnicas e de instrumentos.

Artigo 17.º

Provas nacionais de aferição

1 — As provas nacionais de aferição constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos.

2 — O enquadramento do processo de realização das provas nacionais de aferição é objecto de despacho do Ministro da Educação, sendo a sua realização da responsabilidade de serviços centrais do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

Disposições finais e transitórias

Artigo 18.º

Formação de professores

1 — Na organização dos cursos de formação inicial de professores do ensino básico são respeitados os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico constantes do presente diploma, de acordo com os perfis de qualificação para a docência decorrentes do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — A organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais, e dar uma particular atenção às áreas curriculares não disciplinares.

3 — A organização de acções de formação especializada de professores deve dar uma particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa.

Artigo 19.º

Grupos de docência e distribuição de serviço

1 — Por portaria do Ministro da Educação são reorganizados os grupos de docência, por forma a corresponder aos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo constantes do presente diploma.

2 — Até à publicação da portaria a que se refere o número anterior, a distribuição de serviço aos docentes em cada escola deve obedecer a uma lógica de gestão integrada de recursos humanos, no respeito pelos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo constantes do presente diploma.

3 — A adequação da componente lectiva dos docentes à nova organização da carga horária dos alunos, de acordo com o previsto nos anexos II e III ao presente diploma, é definida por despacho do Ministro da Educação, no respeito pelo disposto no artigo 77.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, na redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro.

Artigo 20.º

Produção de efeitos

1 — O presente diploma produz efeitos no ano lectivo de 2001-2002 no que respeita a todos os anos de escolaridade dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

2 — O presente diploma produz efeitos a partir do ano lectivo de:

- a) 2002-2003 no que respeita ao 7.º ano de escolaridade;
- b) 2003-2004 no que respeita ao 8.º ano de escolaridade;
- c) 2004-2005 no que respeita ao 9.º ano de escolaridade.

3 — Os mecanismos de transição para os desenhos curriculares aprovados pelo presente diploma são definidos por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 21.º

Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao ensino básico, de acordo com a calendarização definida no artigo anterior.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 2 de Novembro de 2000. — *Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho — Guilherme d'Oliveira Martins — Joaquim Augusto Nunes Pina Moura — Eduardo Luís Barreto Ferro Rodrigues — Augusto Ernesto Santos Silva — Alberto de Sousa Martins.*

Promulgado em 6 de Janeiro de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 11 de Janeiro de 2001.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres.*

ANEXO

1.º ciclo

Componentes do currículo	
Educação para a cidadania	<p>Áreas curriculares disciplinares:</p> <p>Língua Portuguesa. Matemática. Estudo do Meio. Expressões: Artísticas; Físico-motoras.</p>
Formação pessoal e social	<p>Áreas curriculares não disciplinares (a):</p> <p>Área do projecto. Estudo acompanhado. Formação cívica.</p>
	Total: 25 horas.
	Educação Moral e Religiosa (b).
	Actividades de enriquecimento (c).

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

(b) Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

ANEXO II

2.º ciclo

Componentes do currículo		Carga horária semanal (× 90 min.) (a)		
		5.º ano	6.º ano	Total ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:			
	Línguas e Estudos Sociais	5	5,5	10,5
	Língua Portuguesa. Língua Estrangeira. História e Geografia de Portugal.			
	Matemática e Ciências	3,5	3,5	7
	Matemática. Ciências da Natureza.			
	Educação Artística e Tecnológica	3	3	6
	Educação Visual e Tecnológica (b). Educação Musical.			
	Educação Física	1,5	1,5	3
Formação pessoal e social	Áreas curriculares não disciplinares (c)	3	2,5	5,5
	Área de projecto. Estudo acompanhado. Formação cívica.			
	Total	16	16	32
	A decidir pela escola	0,5	0,5	1
	Educação Moral e Religiosa (d)	0,5	0,5	1

DESPACHO NORMATIVO 98-A/92

SISTEMA AVALIAÇÃO ALUNOS ENSINO BÁSICO

A avaliação dos alunos do ensino básico é uma exigência decorrente dos princípios e objectivos definidos para este nível de ensino no artigo 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, permitindo aferir, a cada momento, do estágio de realização dos mesmos. Entre aqueles princípios e objectivos sobressaem, para efeitos do modelo de avaliação a adoptar, o da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, bem como o dever de assegurar uma formação geral, comum a todos os portugueses, e de criar condições de promoção e sucesso escolar a todos os alunos. Idênticos princípios obtiveram consagração no artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, resultando daí a necessidade de compatibilizar o sistema de avaliação com a organização curricular constante daquele diploma.

Nestes termos, ao abrigo do artigo 7.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e do n.º 3 do artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto:

Determina-se o seguinte:

- 1 - É aprovado o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico, publicado em anexo a este despacho e que dele faz parte integrante.
- 2 - O novo sistema de avaliação será aplicado, em cada ano de escolaridade, no ano lectivo em que são generalizados os novos programas.
- 3 - Ao Instituto de Inovação Educacional, no âmbito das atribuições que lhe estão legalmente cometidas, cabe:
 - a) Conceber e produzir instrumentos de avaliação dos alunos;

- b) Estudar, recolher e produzir materiais sobre a avaliação dos alunos;
- c) Acompanhar e avaliar a aplicação do novo sistema de avaliação dos alunos;
- d) Desenvolver os estudos necessários à preparação dos instrumentos da avaliação prevista no n.º 43 do anexo ao presente despacho;
- e) Integrar nos estudos e propostas de desenvolvimento curricular metodologias de avaliação, tendo em vista o reforço do processo de aprendizagem.

4 - É revogado o Despacho n.º 162/ME/91, de 9 de Setembro, publicado no Diário da República, 2ª série, n.º 244, de 23 de Outubro de 1991.

Ministério da Educação, 19 de Junho de 1992. - O Ministro da Educação, António Fernando Couto dos Santos.

ANEXO

Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico

CAPÍTULO I

Processo de avaliação

Objecto de avaliação

1 - A avaliação dos alunos do ensino básico incide sobre o cumprimento dos objectivos gerais de cada um dos ciclos e dos objectivos específicos de cada disciplina ou área disciplinar.

2 - A avaliação deve considerar os processos de aprendizagem, o contexto em que a mesma se desenvolve e as funções de estímulo, socialização e instrução próprias do ensino básico.

c) Auxiliar os alunos a formular, ou reformular, decisões que possam influir, positivamente, na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo;

d) Melhorar a qualidade do sistema educativo, através da introdução de alterações curriculares ou de procedimentos que se afigurem necessários.

Intervenientes

9 - A escola, através dos seus órgãos próprios, é responsável pelo percurso escolar dos alunos, devendo garantir a consecução dos objectivos da escolaridade obrigatória e o sucesso educativo dos alunos.

10 - A avaliação dos alunos do ensino básico pressupõe o trabalho em equipa de todos os professores envolvidos, em particular no conselho de turma, bem como a participação dos alunos e dos encarregados de educação, em condições a estabelecer no regulamento interno da escola ou área escolar.

11 - Podem, ainda, ter intervenção no processo de avaliação dos alunos, nos termos adiante referidos, os seguintes serviços:

- a) Serviços de psicologia e orientação;
- b) Serviços de educação especial;
- c) Serviços ou entidades cuja contribuição o conselho pedagógico ou o conselho escolar considerem conveniente;
- d) Direcções regionais de educação.

Modalidades de avaliação

12 - No ensino básico distinguem-se as modalidades de avaliação seguintes:

- a) Avaliação formativa;
- b) Avaliação sumativa;

3 - Nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita.

4 - O Ministério da Educação, tendo em conta as finalidades do ensino básico e de cada ciclo de estudos, definirá, a nível nacional, os objectivos curriculares mínimos do ensino básico e de cada um dos seus ciclos.

5 - Na sequência da definição prevista no número anterior, compete ao conselho pedagógico, sob proposta dos grupos disciplinares ou departamentos curriculares, definir os objectivos mínimos de cada disciplina, área disciplinar e área escolar, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa.

6 - À medida que o modelo de administração, direcção e gestão definido no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, for implementado, a definição referida no número anterior será objecto de ratificação pelo conselho de escola ou de área escolar.

Finalidades da avaliação

7 - A avaliação dos alunos no ensino básico é um demento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno.

8 - Enquanto elemento regulador da prática educativa, a avaliação tem carácter sistemático e contínuo, permitindo:

a) Determinar as diversas componentes do processo de ensino e de aprendizagem, nomeadamente a selecção dos métodos e recursos educativos, as adaptações curriculares e as respostas às necessidades educativas especiais dos alunos;

b) Orientar a intervenção do professor na sua relação com os alunos, com os outros professores e com os encarregados de educação;

c) Avaliação aferida;

d) Avaliação especializada.

13 - As modalidades de avaliação referidas no número anterior devem harmonizar-se de modo a contribuírem para o sucesso educativo dos alunos e para a qualidade do sistema educativo.

14 - As diferentes modalidades de avaliação articulam-se ao longo dos vários anos e ciclos, considerando o ritmo de desenvolvimento pessoal dos alunos e a sua capacidade de realização.

Processo individual do aluno

15 - O percurso escolar do aluno deve ser registado num processo individual de que constem todos os elementos relevantes para o seu desenvolvimento integral

16 - O professor, no 1.º ciclo, ou o director de turma, no 2.º e 3.º ciclos, é o responsável pela elaboração, consulta e conservação do processo individual, ao qual têm acesso, além dos alunos, os seus professores, os pais e os encarregados de educação.

17 - Os elementos contidos no processo individual são de carácter confidencial, devendo este acompanhar o aluno na sua progressão ao longo da escolaridade básica, sendo devolvido, no seu termo aos pais ou encarregados de educação.

Avaliação formativa

18 - A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como sobre o estado de cumprimento dos objectivos do currículo, a fim de permitir:

a) Estabelecer metas intermédias que favoreçam a confiança própria na prossecução do sucesso educativo;

b) Adotar novas metodologias e medidas educativas de apoio ou de adaptação curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem.

19 - A avaliação formativa tem carácter sistemático e contínuo, baseando-se na recolha, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem que evidenciam os conhecimentos e competências adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas, bem como as destrezas dominadas.

20 - A avaliação formativa é da responsabilidade conjunta do professor em diálogo com os alunos e os outros professores, e dos órgãos de orientação e apoio educativo, cabendo ao director de turma, no 2.º e 3.º ciclos, a função de coordenar a avaliação, garantindo o seu carácter globalizante e integrante

21 - Para efeitos de formalização da avaliação formativa no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, o conselho de turma, presidido pelo respectivo director de turma, reúne, ordinariamente, no final de cada um dos períodos lectivos, de acordo com o calendário escolar aprovado.

22 - Fazem parte do conselho de turma todos os professores da turma, podendo o presidente solicitar a presença de outros intervenientes na avaliação.

23 - A avaliação formativa articula-se com dispositivos de informação do aluno e do seu encarregado de educação, sendo da responsabilidade do professor, no 1º ciclo, ou do conselho de turma, nos restantes ciclos.

24 - A avaliação formativa traduz-se de forma descritiva e qualitativa, podendo utilizar perfis de aproveitamento ou registos estruturados de avaliação.

Avaliação sumativa

25 - A avaliação sumativa tem em conta a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, tomando como referência o estabelecido nos n.ºs 4 e 5.

26 - A avaliação sumativa é da responsabilidade de todos os professores e técnicos de educação que integram o conselho de turma, assumindo o director de turma especial responsabilidade pela coordenação dos trabalhos e pela garantia da natureza globalizante e integrante da avaliação.

27 - Compete ao conselho pedagógico, ou ao conselho escolar, no 1.º ciclo, definir os critérios gerais da avaliação sumativa, aos quais o conselho de turma, ou o professor, se têm de referenciar.

28 - A avaliação sumativa ocorre, ordinariamente, no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo.

29 - A avaliação sumativa realiza-se na reunião do conselho de turma que formaliza a avaliação formativa, permitindo a tomada de decisões sobre apoios e complementos educativos.

30 - A avaliação sumativa, realizada no final de cada ciclo, confronta o desenvolvimento global do aluno com os objectivos globais desse ciclo.

31 - A avaliação referida no número anterior tem em conta a avaliação formativa e a avaliação sumativa realizada no final de cada ano lectivo, dando origem a uma decisão sobre a progressão ou retenção do aluno.

32 - A avaliação sumativa, no 1.º ciclo do ensino básico, exprime-se de forma descritiva.

33 - A avaliação sumativa, no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, exprime-se na escala de 1 a 5, acompanhada de uma síntese dos registos descritivos decorrentes do processo de avaliação formativa.

33-A(DESP.NORM.644-A/94)

33-B ...

33-C ...

33-D ...

Par estabelecimento/curso (grau)	Código	Vagas
Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa [Porto (*)]		
Engenharia Multimédia (B)	4531 0188	40
Informática (B+L)	4531 1574	40
Instituto Superior de Transportes e de Comunicações		
Engenharia Informática e de Telecomunicações (L)	4550 1268	60
Engenharia Mecatrónica (L)	4550 0313	40

(*) Cursos cujo funcionamento foi autorizado nesta localidade antes da entrada em vigor do actual Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de Janeiro, alterado, por ratificação, pela Lei n.º 37/94, de 11 de Novembro, e pelo Decreto-Lei n.º 94/99, de 23 de Março). Ainda não foi concluído o processo de adequação institucional ao Estatuto.

(**) Funcionamento autorizado como curso de bacharelato. Encontra-se em curso o processo de reconhecimento tendo em vista o início de funcionamento como curso bi-típico de licenciatura.

Portaria n.º 757/2001

de 19 de Julho

Considerando a proposta do órgão legal e estatutariamente competente do Instituto Politécnico de Setúbal;

Ao abrigo do disposto no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de Setembro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 99/99, de 30 de Março:

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação, o seguinte:

1.º

Vagas

As vagas para o concurso nacional de acesso ao ensino superior público para a matrícula e inscrição no ano lectivo de 2001-2002 no curso de licenciatura em Ensino Básico — 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal são fixadas em 70.

2.º

Entrada em vigor

Esta portaria entra em vigor no dia imediato ao da sua publicação.

O Ministro da Educação, *Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus*, em 9 de Julho de 2001.

Despacho Normativo n.º 30/2001

As principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico estão consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, o qual remete para despacho do Ministro da Educação a aprovação de medidas de desenvolvimento das referidas disposições. O presente despacho concretiza essa determinação e substitui o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, e demais legislação subsequente sobre a mesma matéria.

As medidas aprovadas pelo presente despacho respeitam os princípios já definidos, nomeadamente a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, a consequente necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e

à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem, a atenção especial à evolução do aluno ao longo do ensino básico e a promoção da confiança social na informação que a escola transmite.

É importante sublinhar que não se pretende introduzir uma ruptura no domínio da avaliação dos alunos. Por isso mesmo, retomam-se e reforçam-se princípios já expressos no Despacho Normativo n.º 98-A/92, como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, corrigindo-se os aspectos do referido despacho que se revelaram complicados e potenciando-se os seus aspectos mais positivos.

Assim, ao abrigo do n.º 6 do artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, determina-se o seguinte:

I — Enquadramento da avaliação

Âmbito

1 — O presente diploma aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens assim como os efeitos dessa avaliação.

Finalidades

2 — A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

3 — A avaliação visa:

- Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- Certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final de cada ciclo e à saída do ensino básico;
- Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

Objecto

4 — A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade.

5 — As aprendizagens ligadas a componentes do currículo de carácter transversal ou de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa ou da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as áreas curriculares e disciplinas.

Princípios

6 — A avaliação das aprendizagens assenta nos seguintes princípios:

- Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas

através da utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem;

- b) Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- c) Valorização da evolução do aluno, nomeadamente ao longo de cada ciclo;
- d) Transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;
- e) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

Intervenientes

7 — O processo de avaliação é conduzido pelo professor ou equipa de professores responsáveis pela organização do ensino e da aprendizagem, envolvendo, também:

- a) Os alunos, através da sua auto-avaliação;
- b) Os encarregados de educação, nos termos definidos na legislação em vigor, no presente diploma e no regulamento interno da escola;
- c) Os técnicos dos serviços especializados de apoio educativo, outros docentes implicados no processo de aprendizagem dos alunos e os directores regionais de educação, quando tal se justifique.

8 — As formas de participação dos alunos e dos encarregados de educação no processo de avaliação devem ser estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas.

Dossier individual do aluno

9 — O percurso escolar do aluno deve ser documentado, de forma sistemática, num *dossier* individual que o acompanha ao longo de todo o ensino básico e proporciona uma visão global do processo de desenvolvimento integral do aluno, facilitando o acompanhamento e intervenção adequados dos professores, encarregados de educação e, eventualmente, outros técnicos, no processo de aprendizagem.

10 — O *dossier* previsto no número anterior é da responsabilidade do professor titular de turma, no 1.º ciclo, e do director de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, acompanhando, obrigatoriamente, o aluno sempre que este mude de estabelecimento de ensino, sendo entregue ao encarregado de educação no termo do 3.º ciclo.

11 — No *dossier* individual do aluno devem constar:

- a) Os elementos fundamentais de identificação do aluno;
- b) Os registos de avaliação;
- c) Relatórios médicos e ou de avaliação psicológica, quando existam;
- d) Planos e relatórios de apoio pedagógico, quando existam;
- e) O programa educativo individual, no caso de o aluno estar abrangido pela modalidade de educação especial;
- f) Os registos e produtos mais significativos do trabalho do aluno que documentem o seu percurso escolar;

- g) Uma auto-avaliação do aluno, no final de cada ano, com excepção dos 1.º e 2.º anos, de acordo com critérios definidos pelo estabelecimento de ensino.

12 — Ao *dossier* individual têm acesso, em termos a definir no regulamento interno da escola, os professores, os alunos, os encarregados de educação e outros intervenientes no processo de aprendizagem, devendo ser garantida a confidencialidade dos dados nele contidos.

II — Processo de avaliação

CrITÉRIOS de avaliação

13 — No início do ano lectivo, compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento de escolas, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1.º ciclo, dos conselhos de docentes e, nos 2.º e 3.º ciclos, dos departamentos curriculares e coordenadores de ciclo.

14 — Os critérios de avaliação mencionados no número anterior constituem referenciais comuns, no interior de cada escola, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, no âmbito do respectivo projecto curricular de turma.

15 — O órgão de direcção executiva da escola deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e encarregados de educação.

Avaliação formativa

16 — A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

17 — A avaliação formativa inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do projecto curricular de turma e conduzindo à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica.

18 — A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

19 — A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos colectivos que concebem e gerem o respectivo projecto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados.

20 — Compete ao órgão de direcção executiva, sob proposta do professor titular, no 1.º ciclo, e do director de turma, nos restantes ciclos, a partir dos dados da avaliação formativa, mobilizar e coordenar os recursos educativos existentes no estabelecimento de ensino com vista a desencadear respostas adequadas às necessidades dos alunos.

21 — Compete ao conselho pedagógico apoiar e acompanhar o processo definido no número anterior.

Avaliação sumativa

22 — A avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências.

23 — A avaliação sumativa ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano lectivo e de cada ciclo.

24 — A avaliação sumativa é da responsabilidade do professor titular da turma e dos respectivos conselhos de docentes, no 1.º ciclo, e dos professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, reunindo, para o efeito, no final de cada período.

25 — Sempre que se realiza uma avaliação sumativa, compete ao professor titular, no 1.º ciclo, em articulação com os competentes conselhos de docentes, e ao conselho de turma, nos restantes ciclos, reanalisar o projecto curricular de turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte.

26 — Compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao director de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação referidos nos n.ºs 13 e 14 do presente despacho.

27 — No 1.º ciclo a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva em todas as áreas curriculares.

28 — Nos 2.º e 3.º ciclos a informação resultante da avaliação sumativa:

- a) Conduz à atribuição de uma classificação, numa escala de níveis de 1 a 5, em todas as disciplinas, a qual pode ser acompanhada, sempre que se considere relevante, de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno;
- b) Expressa-se de forma descritiva nas áreas curriculares não disciplinares, conduzindo, também, à atribuição de uma menção qualitativa (*Não satisfaz, Satisfaz, Satisfaz bem*) no caso da área de projecto.

29 — Nas áreas curriculares não disciplinares a avaliação sumativa utiliza elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares.

30 — No 1.º período dos 5.º e 7.º anos de escolaridade a avaliação sumativa poderá, de acordo com decisão do conselho pedagógico, não conduzir à atribuição de classificações ou menções, assumindo a sua expressão apenas carácter descritivo.

31 — A avaliação sumativa, no final do 9.º ano de escolaridade, inclui, ainda, a realização de uma ou mais provas globais ou de um trabalho final incidindo sobre as aprendizagens e competências previstas para o final do ensino básico.

32 — As provas globais referidas no número anterior deverão progressivamente evoluir para provas que incidam sobre aprendizagens e competências desenvolvidas no âmbito de várias áreas curriculares e disciplinas.

33 — Compete ao conselho pedagógico, sob proposta do conselho de turma, aprovar a modalidade e a matriz das provas ou trabalho, bem como as datas e os prazos da sua realização.

34 — A classificação a atribuir em cada uma das disciplinas, no final do 9.º ano, integrará, com uma pon-

deração de 25 %, a classificação obtida pelo aluno na prova global, se esta incidir apenas sobre essa disciplina, ou na componente da prova global ou do trabalho final relativa a essa disciplina, se incidir sobre várias.

III — Efeitos da avaliação sumativa**Progressão e retenção**

35 — A avaliação sumativa, realizada no final de cada ciclo, dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão ou retenção do aluno, expressa através das menções, respectivamente, de *Aprovado(a)* ou *Não aprovado(a)*.

36 — A decisão de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada sempre que o professor titular de turma, ouvidos os competentes conselhos de docentes, no 1.º ciclo, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, considerem:

- a) Nos anos terminais de ciclo, que o aluno desenvolveu as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no ciclo ou nível de escolaridade subsequente;
- b) Nos anos não terminais de ciclo, que as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do respectivo ciclo.

37 — No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção.

38 — Um aluno retido no 2.º ou 3.º ano de escolaridade deverá integrar até ao final do ciclo a turma a que já pertencia, salvo se houver decisão em contrário do competente conselho de docentes ou do conselho pedagógico da escola ou do agrupamento de escolas, de acordo com o previsto no regulamento interno da escola, sob proposta fundamentada do professor titular de turma e ouvido, sempre que possível, o professor da eventual nova turma.

39 — No final dos 2.º e 3.º ciclos a decisão de progressão de um aluno que não desenvolveu as competências essenciais à língua portuguesa e a outra disciplina ou a mais de duas outras disciplinas, incluindo nestas as competências previstas no plano curricular de turma para a área de projecto, deve ser tomada por unanimidade.

40 — Caso a decisão referida no número anterior não seja tomada por unanimidade, deverá proceder-se a nova reunião do conselho de turma, na presença do respectivo coordenador dos directores de turma, na qual a decisão de progressão, devidamente fundamentada, deve ser tomada por dois terços dos professores que integram o conselho de turma.

41 — A disciplina de Educação Moral e Religiosa não é considerada para efeitos de progressão dos alunos.

42 — Nos 2.º e 3.º ciclos, tanto em anos terminais de ciclo como em anos não terminais, a retenção pode traduzir-se:

- a) Na repetição de todas as áreas e disciplinas do ano em que o aluno ficou retido;
- b) Na repetição das áreas não disciplinares do ano em que o aluno ficou retido e das disciplinas em que não desenvolveu as competências essenciais, desde que a escola assegure a sua participação em actividades de enriquecimento nas restantes disciplinas.

43 — Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, elaborar um relatório analítico que identifique as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano lectivo subsequente.

44 — Na tomada de decisão acerca de uma segunda retenção no mesmo ciclo deve ser envolvido o competente conselho de docentes ou o conselho pedagógico e ouvido o encarregado de educação do aluno, em termos a definir no regulamento interno.

45 — Os alunos que atingiram a idade limite da escolaridade obrigatória sem completarem o 9.º ano de escolaridade podem candidatar-se à obtenção do diploma de ensino básico, mediante a realização de exames nacionais na qualidade de autopropostos.

Reapreciação dos resultados da avaliação

46 — As decisões decorrentes da avaliação de um aluno no 3.º período de um ano lectivo podem ser objecto de um pedido de reapreciação, devidamente fundamentado, dirigido pelo respectivo encarregado de educação ao órgão de direcção executiva do estabelecimento de ensino, no prazo de três dias úteis a contar da data de entrega das fichas de avaliação no 1.º ciclo ou da afixação das pautas nos 2.º e 3.º ciclos.

47 — O professor titular, no 1.º ciclo, em articulação com o competente conselho de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, procede, no prazo de cinco dias úteis após a recepção do pedido de reapreciação, à análise do mesmo, com base em todos os documentos relevantes para o efeito, e toma uma decisão que pode confirmar ou modificar a avaliação inicial.

48 — A decisão referida no número anterior deve, no prazo de cinco dias úteis, ser submetida à ratificação do conselho pedagógico da escola ou agrupamento de escolas.

49 — Da decisão tomada nos termos dos números anteriores, que se constitui como definitiva, o órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento de escolas notifica o encarregado de educação através de carta registada com aviso de recepção, no prazo de cinco dias úteis.

50 — O encarregado de educação poderá ainda, se assim o entender, no prazo de cinco dias úteis após a data de recepção da resposta, interpor recurso hierárquico para o director regional de educação, quando o mesmo for baseado em vício existente no processo.

IV — Condições especiais de avaliação

Casos especiais de progressão

51 — Um aluno que revele capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequenta, poderá progredir mais rapi-

damente no ensino básico, beneficiando de uma das seguintes hipóteses ou de ambas:

- a) Concluir o 1.º ciclo com 9 anos de idade, completados até 31 de Dezembro do ano respectivo, podendo para isso completar o 1.º ciclo em três anos;
- b) Transitar de ano de escolaridade antes do final do ano lectivo, uma única vez, ao longo dos 2.º e 3.º ciclos.

52 — Qualquer das possibilidades enunciadas no número anterior só pode ser accionada se houver, para o efeito, pareceres concordantes do encarregado de educação do aluno e, consoante o ciclo e tipo de estabelecimento de ensino, dos serviços especializados de apoio educativo ou psicólogo e do conselho pedagógico, sob proposta do professor titular ou do conselho de turma.

53 — Um aluno retido, no 2.º ou 3.º ano de escolaridade, que demonstre ter realizado as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do ciclo, poderá concluir o 1.º ciclo nos quatro anos previstos para a sua duração através de uma progressão mais rápida, nos anos lectivos subsequentes à retenção.

Alunos abrangidos pela modalidade de educação especial

54 — Os alunos abrangidos pela modalidade de educação especial serão avaliados, salvo o disposto no número seguinte, de acordo com o regime de avaliação definido no presente diploma.

55 — Os alunos que tenham, no seu programa educativo individual, devidamente explicitadas e fundamentadas, condições de avaliação próprias, decorrentes da aplicação da medida educativa adicional «Alterações curriculares específicas», serão avaliados nos termos definidos no referido programa.

56 — O programa educativo individual dos alunos que se encontram na situação referida no número anterior constitui a referência de base para a tomada de decisão relativa à sua progressão ou retenção num ano ou ciclo de escolaridade, bem como para a tomada de decisão relativa à atribuição do diploma de ensino básico.

V — Disposição final

57 — De acordo com a calendarização prevista no artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, são revogados os seguintes diplomas:

- a) Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho;
- b) Despacho Normativo n.º 644-A/94, de 15 de Setembro;
- c) Despacho n.º 178-A/ME/93, de 30 de Julho;
- d) Despacho n.º 13/SEEI/96, de 11 de Abril;
- e) Despacho n.º 36-A/SEEI/96, de 5 de Setembro;
- f) Despacho n.º 16 935/99, de 30 de Agosto.

Ministério da Educação, 22 de Junho de 2001. — A Secretária de Estado da Educação, *Ana Benavente*.

Anexo 5

Decreto-Lei nº 18/2011

m) Artigo 32.º e artigos 34.º a 38.º do regulamento anexo ao Decreto Regulamentar n.º 10/2006, de 20 de Julho, que aprova o PROF da Beira Interior Sul;

n) Artigo 38.º e artigos 40.º a 44.º do regulamento anexo ao Decreto Regulamentar n.º 14/2006, de 17 de Outubro, que aprova o PROF do Oeste;

o) Artigo 39.º e artigos 41.º a 45.º do regulamento anexo ao Decreto Regulamentar n.º 16/2006, de 19 de Outubro, que aprova o PROF do Ribatejo;

p) Artigo 42.º e artigos 44.º a 48.º do regulamento anexo ao Decreto Regulamentar n.º 15/2006, de 19 de Outubro, que aprova o PROF da Área Metropolitana de Lisboa;

q) Artigo 36.º e artigos 38.º a 42.º do regulamento anexo ao Decreto Regulamentar n.º 37/2007, de 3 de Abril, que aprova o PROF do Alto Alentejo;

r) Artigo 44.º e artigos 46.º a 50.º do regulamento anexo ao Decreto Regulamentar n.º 36/2007, de 2 de Abril, que aprova o PROF do Alentejo Central;

s) Artigo 40.º e artigos 42.º a 46.º do regulamento anexo ao Decreto Regulamentar n.º 39/2007, de 5 de Abril, que aprova o PROF do Alentejo Litoral;

t) Artigo 32.º e artigos 34.º a 38.º do regulamento anexo ao Decreto Regulamentar n.º 18/2006, de 20 de Outubro, que aprova o PROF do Baixo Alentejo;

u) Artigo 36.º e artigos 38.º a 42.º do regulamento anexo ao Decreto Regulamentar n.º 17/2006, de 20 de Outubro, que aprova o PROF do Algarve;

v) Artigo 27.º e artigos 29.º a 33.º do regulamento anexo ao Decreto Regulamentar n.º 8/2006, de 19 de Julho, que aprova o PROF do Pinhal Interior Sul.

Pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Rui Pedro de Sousa Barreiro*, Secretário de Estado das Florestas e Desenvolvimento Rural, em 24 de Janeiro de 2011. — A Ministra do Ambiente e do Ordenamento do Território, *Dulce dos Prazeres Fidalgo Álvaro Pássaro*, em 21 de Janeiro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 18/2011

de 2 de Fevereiro

O Programa do XVIII Governo Constitucional assume como um dos objectivos em matéria de educação a consolidação da organização curricular da educação básica, introduzindo, sem rupturas, melhorias e aperfeiçoamentos na organização do currículo e das aprendizagens, do mesmo modo que nesta área se desenvolve a autonomia das escolas.

O presente decreto-lei permite que as escolas, no âmbito da respectiva autonomia, expressa no seu projecto curricular de escola e de turma, possam organizar os tempos lectivos em períodos de 45 ou 90 minutos. Por outro lado, procede ainda à reorganização dos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos. Procura-se, deste modo, a optimização dos recursos, e simultaneamente a diminuição da carga horária lectiva semanal dos alunos.

Neste sentido, e decorrente da experiência da sua aplicação, consagra-se ainda a eliminação da área de projecto do elenco das áreas curriculares não disciplinares.

Por outro lado confere-se nova ênfase ao Estudo Acompanhado no objectivo de promoção da autonomia da aprendizagem e melhoria dos resultados escolares ao estabelecer que serve prioritariamente para reforço ao apoio nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

As opções de organização que agora são conferidas às escolas pressupõem, dada a sua repercussão na vida da escola, dos alunos e encarregados de educação, que sejam plenamente partilhadas entre todos os agentes educativos. Como tal, exige-se a audição prévia do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico.

Foi promovida a consulta do Conselho Nacional de Educação.

Assim:

No desenvolvimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

O presente decreto-lei procede à alteração do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 209/2002, de 17 de Outubro, n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, e 3/2008, de 7 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, procedendo:

- a) À flexibilização da organização dos tempos lectivos dos 2.º e 3.º ciclos;
- b) À eliminação da área de projecto do elenco das áreas curriculares não disciplinares;
- c) À reorganização dos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos.

Artigo 2.º

Alteração ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Os artigos 4.º, 5.º, 9.º e 18.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 209/2002, de 17 de Outubro, 396/2007, de 31 de Dezembro, e 3/2008, de 7 de Janeiro, passam a ter a seguinte redacção:

«Artigo 4.º

[...]

- 1 —
- 2 — O ano lectivo é entendido como o período contido dentro do ano escolar no qual são desenvolvidas as actividades escolares e corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos.
- 3 —

Artigo 5.º

[...]

1 —
 2 —

3 — Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas podem, ouvidos o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico, organizar a carga horária semanal de todas as componentes das áreas curriculares disciplinares dos 2.º e 3.º ciclos em períodos de 45 ou 90 minutos, com excepção da disciplina de Educação Física, que é organizada em períodos de 90 minutos.

4 — Para efeito do n.º 2, consideram-se as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

a) Estudo acompanhado, orientada para a criação de métodos de estudo e de trabalho que promovam a autonomia da aprendizagem e a melhoria dos resultados escolares;

b) Formação cívica, orientada para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para a saúde e sexualidade.

5 — (Anterior n.º 4.)

6 — (Anterior n.º 5.)

7 — (Anterior n.º 6.)

8 — (Anterior n.º 7.)

9 — A opção a que se refere o n.º 3 é inscrita no projecto curricular de escola.

Artigo 9.º

[...]

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de frequência facultativa e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e de voluntariado e da dimensão europeia na educação.

Artigo 18.º

[...]

1 —

2 — A organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.

3 —»

Artigo 3.º

**Alteração aos anexos do Decreto-Lei n.º 6/2001,
de 18 de Janeiro**

Os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 209/2002, de 17 de Outubro, 396/2007, de 31 de Dezembro, e

3/2008, de 7 de Janeiro, passam a ter a redacção constante do anexo I do presente decreto-lei, do qual faz parte integrante.

Artigo 4.º

Aditamento ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

É aditado ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 209/2002, de 17 de Outubro, 396/2007, de 31 de Dezembro, e 3/2008, de 7 de Janeiro, o artigo 5.º-A, com a seguinte redacção:

«Artigo 5.º-A

Estudo acompanhado

1 — Por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação são definidas as condições de funcionamento do estudo acompanhado para os alunos com efectivas necessidades de apoio.

2 — O estudo acompanhado é orientado para a melhoria dos resultados escolares nas disciplinas em que os alunos tenham maiores dificuldades e visa prioritariamente o reforço de apoio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

3 — O professor titular de turma ou o conselho de turma determinam quais os alunos que devem frequentar o estudo acompanhado.»

Artigo 5.º

Norma revogatória

São revogados os artigos 19.º e 20.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 209/2002, de 17 de Outubro, 396/2007, de 31 de Dezembro, e 3/2008, de 7 de Janeiro.

Artigo 6.º

Republicação

É republicado no anexo II do presente decreto-lei, do qual faz parte integrante, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com a redacção actual.

Artigo 7.º

Aplicação no tempo

O presente decreto-lei produz efeitos a 1 de Setembro de 2011.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 25 de Novembro de 2010. — José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa — Maria Isabel Girão de Melo Veiga Vilar.

Promulgado em 15 de Janeiro de 2011.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 19 de Janeiro de 2011.

O Primeiro-Ministro, José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.

ANEXO I

(a que se refere o artigo 3.º)

ANEXO I

1.º ciclo

Componentes do currículo
<u>Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória (a)</u>
Língua Portuguesa
Matemática
Estudo do meio
Expressões:
Artísticas
Físico-motoras
<u>Áreas curriculares não disciplinares (b)</u>
Estudo Acompanhado
Formação Cívica
<i>Total: 25 horas</i>
<u>Área curricular disciplinar de frequência facultativa (c)</u>
Educação Moral e Religiosa (c)
<i>Total: 1 hora</i>
<i>Total: 26 horas</i>
Actividades de enriquecimento do currículo (d)

(a) Estas áreas devem integrar uma componente de trabalho dos alunos com as Tecnologias de Informação e Comunicação.

(b) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação com as áreas disciplinares e constar explicitamente do projecto curricular de turma. O Estudo Acompanhado é frequentado pelos alunos que o professor titular de turma indicar, nos termos do artigo 5.º-A.

(c) De frequência facultativa, nos termos do n.º 6 do artigo 5.º.

(d) Actividades de frequência facultativa, nos termos do artigo 9.º.

O trabalho a desenvolver pelos alunos integra, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

ANEXO II

2.º ciclo

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)					
	5.º ano		6.º ano		Total do ciclo	
	× 45 min.	× 90 min.	× 45 min.	× 90 min.	× 45 min.	× 90 min.
Áreas curriculares disciplinares (b)						
Línguas e Estudos Sociais:						
Língua Portuguesa	10	5	11	5,5	21	10,5
Língua Estrangeira						
História e Geografia de Portugal						
Matemática e Ciências:						
Matemática	7	3,5	7	3,5	14	7
Ciências da Natureza						
Educação Artística e Tecnológica:						
Educação Visual e Tecnológica (c)	6	3	6	3	12	6
Educação Musical						
Educação Física	—	1,5	—	1,5	—	3
Educação Moral e Religiosa (d)	1	0,5	1	0,5	2	1
Áreas curriculares não disciplinares (e)						
Estudo acompanhado	2	—	2	—	4	—
Formação cívica	1	0,5	1	0,5	2	1
Total	Entre 27 e 29 (entre 28 e 30) (f)	Entre 13,5 e 14,5 (entre 14 e 15) (g)	Entre 28 e 30 (entre 29 e 31) (f)	Entre 14 e 15 (entre 14,5 e 15,5) (g)	Entre 55 e 59 (entre 57 e 61) (f)	Entre 27,5 e 29,5 (entre 28,5 e 30,5) (g)
Actividades de enriquecimento do currículo (h).						

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 e 90 minutos de acordo com a opção da escola, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola pode propor uma diferente organização da carga semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) Estas áreas devem integrar uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e comunicação.

(c) A leccionação de Educação Visual e Tecnológica compete a um professor.

(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 6 do artigo 5.º

(e) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação com as áreas disciplinares e constar explicitamente do projecto curricular de turma. O estudo acompanhado é assegurado por um só professor nos termos definidos na portaria referida no artigo 5.º-A. O estudo acompanhado é frequentado pelos alunos que o conselho de turma indicar, nos termos do artigo 5.º-A.

(f) A soma do total da carga horária semanal em períodos de 45 minutos ficciona a disciplina de Educação Física como contendo três períodos de 45 minutos, unicamente para efeitos de soma, dado que nos termos do n.º 3 do artigo 5.º, esta disciplina é obrigatoriamente organizada em períodos de 90 minutos. O valor alternativo resulta de os alunos terem ou não que frequentar o estudo acompanhado, por determinação do conselho de turma. O valor entre parênteses resulta da soma da disciplina facultativa de Educação Moral e Religiosa.

(g) A soma do total da carga horária semanal em períodos de 90 minutos ficciona o Estudo Acompanhado como contendo um período de 90 minutos, unicamente para efeitos de soma, dado que esta componente de área curricular não disciplinar é organizada unicamente em períodos de 45 minutos. O valor alternativo resulta de os alunos terem ou não que frequentar o Estudo Acompanhado, por determinação do conselho de turma. O valor entre parênteses resulta da soma da disciplina facultativa de Educação Moral e Religiosa.

(h) Actividades de frequência facultativa, nos termos do artigo 9.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integra, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

ANEXO III

3.º ciclo

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)							
	7.º ano		8.º ano		9.º ano		Total de ciclo	
	× 45 min.	× 90 min.	× 45 min.	× 90 min.	× 45 min.	× 90 min.	× 45 min.	× 90 min.
Áreas curriculares disciplinares (b)								
Língua Portuguesa	4	2	4	2	4	2	12	6
Línguas Estrangeiras	6	3	5	2,5	5	2,5	16	8
LE1.								
LE2.								
Ciências Humanas e Sociais:								
História	4	2	5	2,5	5	2,5	14	7
Geografia								

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a)							
	7.º ano		8.º ano		9.º ano		Total de ciclo	
	× 45 min.	× 90 min.	× 45 min.	× 90 min.	× 45 min.	× 90 min.	× 45 min.	× 90 min.
Matemática	4	2	4	2	4	2	12	6
Ciências Físicas e Naturais:								
Ciências Naturais	4	2	4	2	5	2,5	13	6,5
Físico-Química								
Educação Artística:								
Educação Visual	(d) 2	(d) 1	(d) 2	(d) 1	(e) 3	(e) 1,5	11	5,5
Outra disciplina (oferta da escola) (c) ...	(d) 2	(d) 1	(d) 2	(d) 1				
Educação Tecnológica								
Educação Física	—	1,5	—	1,5	—	1,5	—	4,5
Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação	—	—	—	—	2	1	2	1
Educação Moral e Religiosa (f)	1	0,5	1	0,5	1	0,5	3	1,5
Áreas curriculares não disciplinares (g)								
Estudo acompanhado	2	—	2	—	2	—	6	—
Formação cívica	1	0,5	1	0,5	1	0,5	3	1,5
Total	Entre 30 e 32 (entre 31 e 33) (h)	Entre 15 e 16 (entre 15,5 e 16,5) (i)	Entre 30 e 32 (entre 31 e 33) (h)	Entre 15 e 16 (entre 15,5 e 16,5) (i)	Entre 32 e 34 (entre 33 e 35) (h)	Entre 16 e 17 (entre 16,5 e 17,5) (i)	Entre 92 e 98 (entre 95 e 101) (h)	Entre 46 e 49 (entre 47,5 e 50,5) (i)
Actividades de enriquecimento do currículo (j).								

(a) A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 45 e 90 minutos de acordo com a opção da escola, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) Estas áreas devem integrar uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e comunicação.

(c) A escola poderá oferecer outra disciplina da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.) se, sem necessidade de recrutamento adicional, dispuser de pessoal docente para a sua docência.

(d) Nos 7.º e 8.º anos, os alunos têm:

i) Educação Visual ao longo do ano lectivo;

ii) Numa organização equitativa com a Educação Tecnológica, ao longo do ano lectivo, uma outra disciplina da área da Educação Artística. No caso de a escola não oferecer uma outra disciplina, a Educação Tecnológica tem uma carga horária semanal igual à disciplina de Educação Visual.

(e) No 9.º ano, do conjunto das disciplinas que integram os domínios artístico e tecnológico, os alunos escolhem uma única disciplina das que frequentaram nos 7.º e 8.º anos.

(f) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 6 do artigo 5.º

(g) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação com as áreas disciplinares e constar explicitamente do projecto curricular de turma. O estudo acompanhado é assegurado por um só professor nos termos definidos na portaria referida no artigo 5.º-A. O estudo acompanhado é frequentado pelos alunos que o conselho de turma indicar, nos termos do artigo 5.º-A.

(h) A soma do total da carga horária semanal em períodos de 45 minutos ficciona a disciplina de Educação Física como contendo três períodos de 45 minutos, unicamente para efeitos de soma, dado que nos termos do n.º 3 do artigo 5.º, esta disciplina é obrigatoriamente organizada em períodos de 90 minutos. O valor alternativo resulta de os alunos terem ou não que frequentar o estudo acompanhado, por determinação do conselho de turma. O valor entre parênteses resulta da soma da disciplina facultativa de Educação Moral e Religiosa.

(i) A soma do total da carga horária semanal em períodos de 90 minutos ficciona o Estudo Acompanhado como contendo um período de 90 minutos, unicamente para efeitos de soma, dado que esta componente de área curricular não disciplinar é organizada unicamente em períodos de 45 minutos. O valor alternativo resulta de os alunos terem ou não que frequentar o estudo acompanhado, por determinação do conselho de turma. O valor entre parênteses resulta da soma da disciplina facultativa de Educação Moral e Religiosa.

(j) Actividades de frequência facultativa, nos termos do artigo 9.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integra, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências.

ANEXO II

(a que se refere o artigo 6.º)

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens

e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

2 — Os princípios orientadores definidos no presente diploma aplicam-se às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo.

Artigo 2.º

Currículo

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de

ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.

2 — As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

3 — As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

4 — As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
- b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
- c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
- d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
- e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
- f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo;
- h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Artigo 4.º

Organização do ano escolar

1 — O ano escolar é entendido como o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte.

2 — O ano lectivo é entendido como o período contido dentro do ano escolar no qual são desenvolvidas as actividades escolares e corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos.

3 — O calendário escolar anual é definido por despacho do Ministro da Educação, ouvidos os parceiros educativos.

CAPÍTULO II

Organização e gestão do currículo nacional

Artigo 5.º

Organização

1 — São aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I, II e III do presente diploma e do qual fazem parte integrante.

2 — Os desenhos curriculares dos três ciclos do ensino básico integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2.º e 3.º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas.

3 — Os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas podem, ouvidos o conselho geral e o conselho pedagógico, organizar a carga horária semanal de todas as componentes das áreas curriculares disciplinares dos 2.º e 3.º ciclos em períodos de 45 ou 90 minutos, com excepção da disciplina de Educação Física, que é organizada em períodos de 90 minutos.

4 — Para efeito do n.º 2, consideram-se as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

- a) Estudo acompanhado, orientada para a criação de métodos de estudo e de trabalho que promovam a autonomia da aprendizagem e a melhoria dos resultados escolares;
- b) Formação cívica, orientada para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para a saúde e sexualidade.

5 — O desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos.

6 — As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da Constituição e da lei, a Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa.

7 — As orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares, são homologadas por despacho do Ministro da Educação.

8 — No respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares a que se refere o n.º 1 do presente artigo, compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.

9 — A opção a que se refere o n.º 3 é inscrita no projecto curricular de escola.

Artigo 5.º-A

Estudo acompanhado

1 — Por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação são definidas as condições de funcionamento do estudo acompanhado para os alunos com efectivas necessidades de apoio.

2 — O estudo acompanhado é orientado para a melhoria dos resultados escolares nas disciplinas em que os alunos tenham maiores dificuldades e visa prioritariamente o reforço de apoio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

3 — O professor titular de turma ou o conselho de turma determinam quais os alunos que devem frequentar o estudo acompanhado.

Artigo 6.º

Formações transdisciplinares

1 — A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico.

2 — Constitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.

Artigo 7.º

Línguas estrangeiras

1 — As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.

2 — A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio de língua num crescendo de adequação e fluência.

3 — A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3.º ciclo.

Artigo 8.º

Língua portuguesa como segunda língua

As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.

Artigo 9.º

Actividades de enriquecimento do currículo

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de frequência facultativa e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.

Artigo 10.º

(Revogado.)

Artigo 11.º

Diversificação de ofertas curriculares

1 — Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade edu-

cativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.

2 — Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.

3 — As orientações relativas à diversificação das ofertas curriculares constam de portaria do ministro responsável pela área da educação ou, quando respeitem a percursos de dupla certificação, escolar e profissional, são reguladas no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

CAPÍTULO III

Avaliação

Artigo 12.º

Avaliação das aprendizagens

1 — A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.

2 — Na avaliação das aprendizagens dos alunos intervm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e os professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

3 — A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições a estabelecer no respectivo regulamento interno.

4 — Podem, ainda, ter intervenção no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos os serviços especializados de apoio educativo, os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas, bem como outras entidades, nomeadamente serviços centrais e regionais da administração da educação, de acordo com o disposto na lei e no regulamento interno da escola.

5 — No âmbito da sua autonomia, compete à escola, em articulação com os serviços centrais e regionais da administração da educação, desenvolver e divulgar instrumentos de informação para os alunos, pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa.

6 — As medidas de desenvolvimento do disposto no presente diploma em matéria de avaliação das aprendizagens dos alunos são aprovadas por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 13.º

Modalidades

1 — A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

2 — A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

4 — A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como funções principais o apoio ao processo educativo e sua certificação, e inclui:

a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e da escola, que se realiza no final de cada período lectivo utilizando a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa;

b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, que compreende a realização de exames nacionais no 9.º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

5 — No 1.º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa interna exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares.

6 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a avaliação sumativa interna exprime-se numa escala de 1 a 5 nas áreas curriculares disciplinares, assumindo formas de expressão qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares.

7 — No 3.º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa externa é feita nos termos previstos no n.º 4, alínea b).

Artigo 14.º

Efeitos da avaliação

1 — A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo ao ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as competências a que se refere o n.º 2 do artigo 2.º do presente diploma.

2 — Em situações de não realização das aprendizagens definidas no projecto curricular de turma para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das competências definidas para um ciclo de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvidos os competentes conselhos de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade, excepto no caso do 1.º ano de escolaridade.

3 — Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.

Artigo 15.º

Conclusão e certificação do ensino básico

1 — Aos alunos que concluem com aproveitamento o ensino básico é passado o diploma do ensino básico pelo órgão de direcção executiva da respectiva escola.

2 — A requerimento dos interessados, podem, ainda, ser emitidas, pelo órgão de direcção executiva da escola, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certidões das habilitações adquiridas, as quais podem discriminar as disciplinas e áreas curriculares não curriculares concluídas e respectivos resultados de avaliação.

Artigo 16.º

Avaliação do desenvolvimento do currículo nacional

O desenvolvimento do currículo nacional, bem como a aquisição pelos alunos das competências essenciais e

estruturantes nos diversos ciclos do ensino básico, é objecto de avaliação, recorrendo a uma diversidade de técnicas e de instrumentos.

Artigo 17.º

Provas nacionais de aferição

1 — As provas nacionais de aferição constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos.

2 — O enquadramento do processo de realização das provas nacionais de aferição é objecto de despacho do Ministro da Educação, sendo a sua realização da responsabilidade de serviços centrais do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

Disposições finais e transitórias

Artigo 18.º

Formação de professores

1 — Na organização dos cursos de formação inicial de professores do ensino básico são respeitados os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico constantes do presente diploma, de acordo com os perfis de qualificação para a docência decorrentes do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo.

2 — A organização de acções de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.

3 — A organização de acções de formação especializada de professores deve dar uma particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa.

Artigo 19.º

(Revogado.)

Artigo 19.º-A

Regiões Autónomas

A aplicação do presente diploma às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira faz-se sem prejuízo das competências dos órgãos de governo próprio em matéria de educação.

Artigo 20.º

(Revogado.)

Artigo 21.º

Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao ensino básico, de acordo com a calendarização definida no artigo anterior.

Anexo 6

Pedidos de autorização para realização do trabalho de campo à Direcção do Agrupamento de Escolas João Franco e aos titulares das turmas onde se aplicou o estudo e respostas a esses pedidos.



Direção Regional de Educação do Centro
Agrupamento de Escolas João Franco – Fundão (161196)

Exmº Senhor Director
do Agrupamento de Escolas
João Franco

4 de Janeiro de 2010

Assunto: Pedido para realizar trabalho prático

Estando a realizar uma tese no âmbito do Doutoramento em Letras, na Universidade da Beira Interior, venho solicitar a V. Exº autorização para realizar o trabalho prático com os alunos da turma JF1 e da turma 2 da EB1 de Pêro Viseu.

Mais se informa que as actividades se enquadram no Projecto Curricular de Turma.

Com os melhores cumprimentos

A professora

(Rosa Maria dos Santos Teixeira Rato)



Direção Regional de Educação do Centro
Agrupamento de Escolas João Franco – Fundão (161196)

Exma. Senhora
Profª Rosa Rato

Fundão, 6 de Janeiro de 2010

Assunto: Pedido para realizar trabalho prático

Informamos que concedemos o pedido para realizar o trabalho prático com os alunos da turma JF1 e da turma 2 da EB1 de Pêro Viseu, no âmbito da sua tese de Doutoramento em Letras, na Universidade da Beira Interior.

Com os melhores cumprimentos

Rel/

O Director

Brito



Direção Regional de Educação do Centro
Agrupamento de Escolas João Franco – Fundão (161196)

Exmº Senhor Professor

José Sebastião Rafael

14 de Maio de 2010

Assunto: Pedido para realizar trabalho prático

Estando a realizar uma tese no âmbito do Doutoramento em Letras, na Universidade da Beira Interior, venho solicitar a V. Exº autorização para realizar o trabalho prático com os alunos da vossa turma.

Mais se informa que as actividades se enquadram no Projecto Curricular de turma.

Com os melhores cumprimentos

A professora

(Rosa Maria dos Santos Teixeira Rato)



Direção Regional de Educação do Centro
Agrupamento de Escolas João Franco – Fundão (161196)

Ex.ma Sra.
Prof.ª Rosa Rato

Assunto: **Trabalho Prático**

Na sequência do vosso requerimento de 14 de Maio de 2010, informo V. Ex.a que não vejo inconveniente na realização do trabalho prático, na minha turma.

Com os melhores cumprimentos,

Pêro Viseu, 16 de Maio de 2010

O Professor

(José Rafael Alves Sebastião)



Direcção Regional de Educação do Centro
Agrupamento de Escolas João Franco – Fundão (161196)

Exmº Senhor Professor

Joaquim Duarte

10 de Fevereiro de 2010

Assunto: Pedido para realizar trabalho prático

Estando a realizar uma tese no âmbito do Doutoramento em Letras, na Universidade da Beira Interior, venho solicitar a V. Exº autorização para realizar o trabalho prático com os alunos da vossa turma.

Mais se informa que as actividades se enquadraram no Projecto Curricular de turma.

Com os melhores cumprimentos

A professora

(Rosa Maria dos Santos Teixeira Rato)



Direção Regional de Educação do Centro
Agrupamento de Escolas João Franco – Fundão (161196)

Exm^a Senhora Professora

Rosa Rato

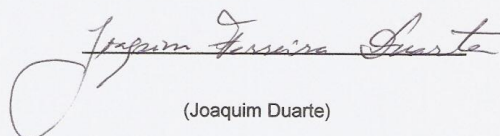
12 de Fevereiro de 2010

Assunto: Trabalho prático

Na sequência do vosso requerimento de 10 de Fevereiro, informo V. Ex^a que não vejo inconveniente na realização do trabalho prático, na minha turma.

Com os melhores cumprimentos

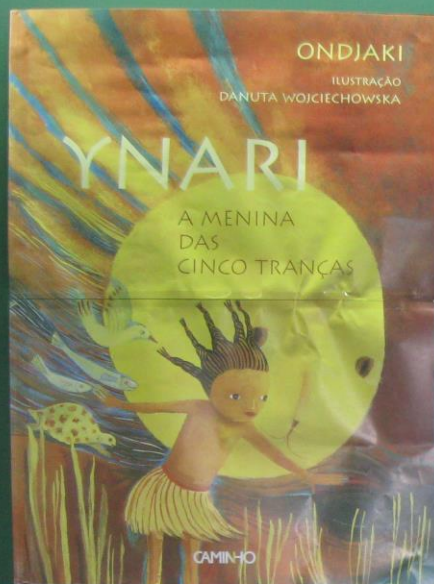
O professor



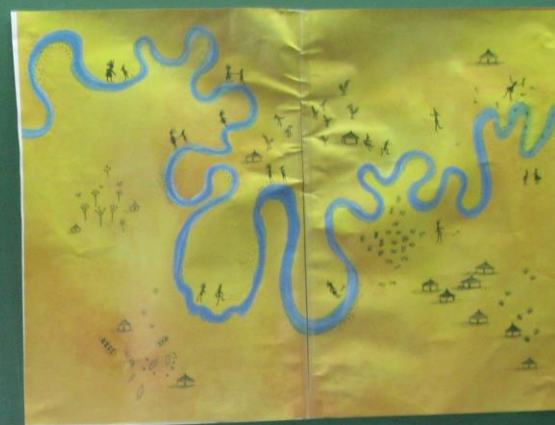
(Joaquim Duarte)

Anexo 7

Atividades de Pré-Leitura

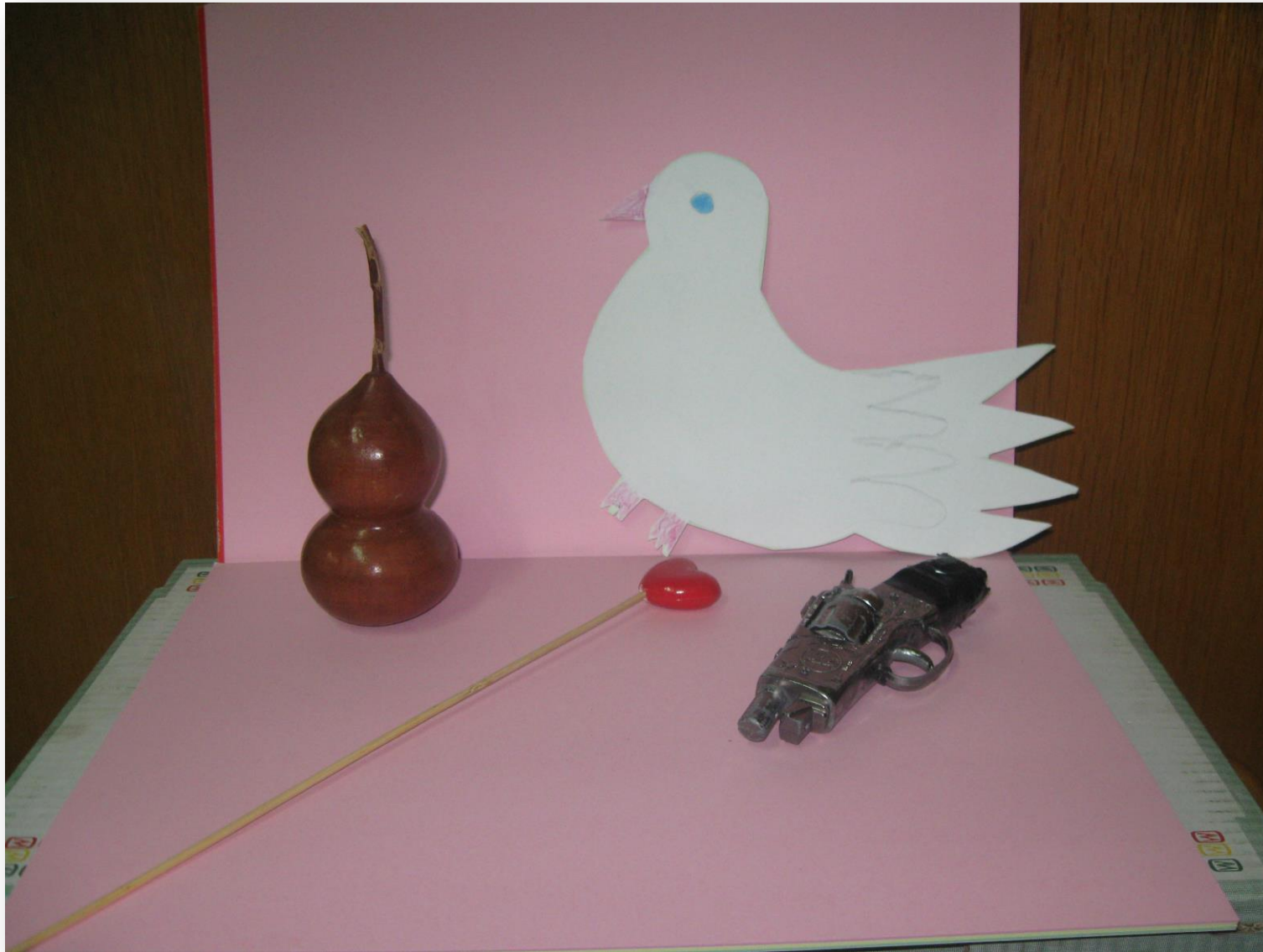


Ondjaki



Danuta
Wojciechowska

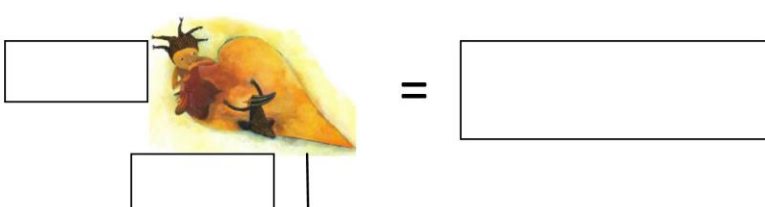






Anexo 8


Guias de leitura aplicados aos alunos no decorrer da fase da Leitura





↓

↓


↓





 _____






 _____


↓





+


}

—		
—		
—		
—		
—		





guerra



paz

Nome. _____ Data: _____



Fábrica das Sensações

Sensações	Citações	Páginas

Nome:

Data:



Ficha do “mágico das palavras”

Nome: _____

Data: _____ ; _____ ; _____ ; _____ ,

Livro: _____

Páginas a ler: de ____ a ____; de ____ a ____; de ____ a ____; de ____ a ____

O teu papel é de encontrares palavras novas ou pouco usuais na leitura do livro. Se as encontrares sublinha-as e regista-as no final da leitura. Procura-as no dicionário e discute-as com os teus colegas.

1. Palavra _____ página _____

Frase do livro _____

Definição _____

Frase criada _____

2. Palavra _____ página _____

Frase do livro _____

Definição _____

Frase criada _____

3. Palavra _____ página _____

Frase do livro _____

Definição _____

Frase criada _____

4. Palavra _____ página _____

Frase do livro _____

Definição _____

Frase criada _____

5. Palavra _____ página _____

Frase do livro _____

Definição _____

Frase criada _____

6. Palavra _____ página _____

Frase do livro _____

Definição _____

Frase criada _____

7. Palavra _____ página _____

Frase do livro _____

Definição _____

Frase criada _____

8 Palavra _____ página _____

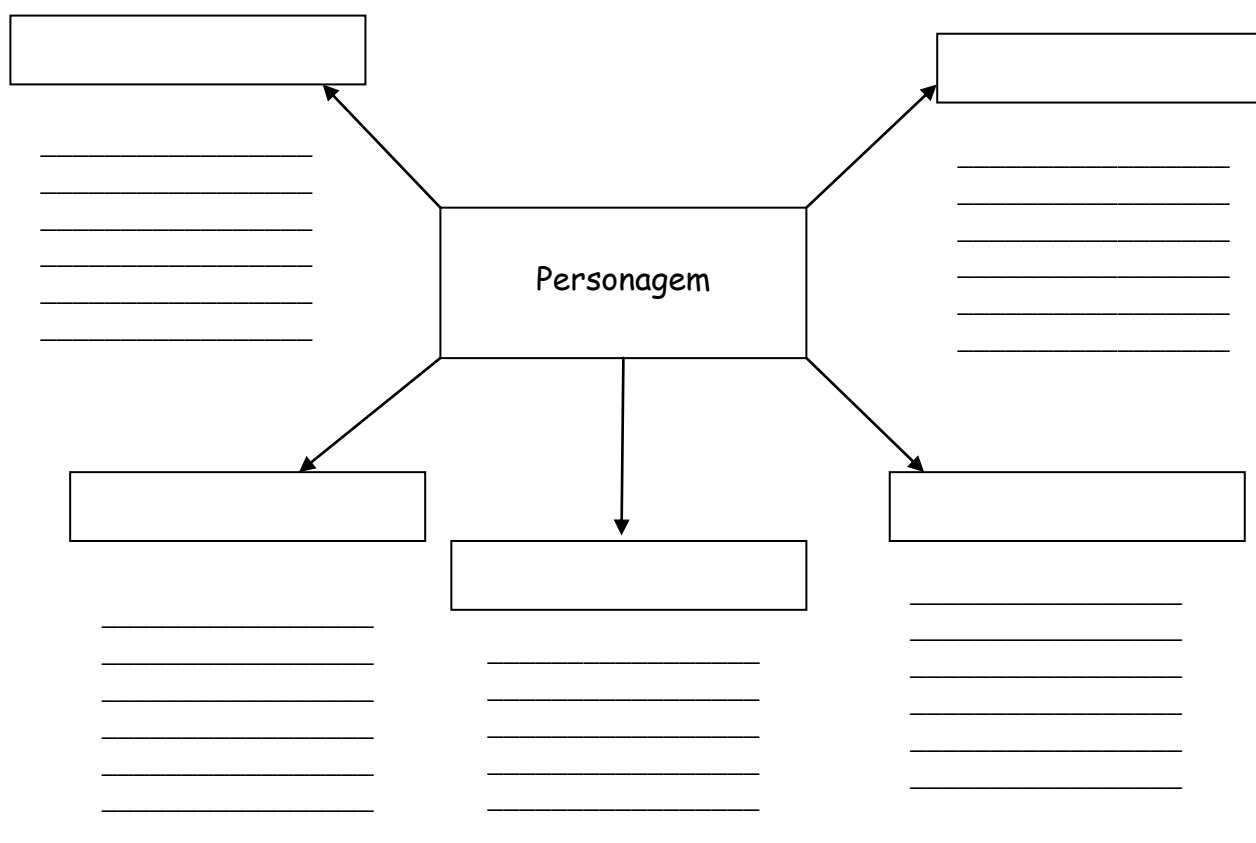
Frase do livro _____

Definição _____
Frase criada _____
9. Palavra _____ página _____
Frase do livro _____
Definição _____
Frase criada _____
10. Palavra _____ página _____
Frase do livro _____
Definição _____
Frase criada _____
11. Palavra _____ página _____
Frase do livro _____
Definição _____
Frase criada _____
12. Palavra _____ página _____
Frase do livro _____
Definição _____
Frase criada _____
13. Palavra _____ página _____
Frase do livro _____
Definição _____
Frase criada _____
14. Palavra _____ página _____
Frase do livro _____
Definição _____
Frase criada _____
15. Palavra _____ página _____
Frase do livro _____
Definição _____
Frase criada _____
16. Palavra _____ página _____
Frase do livro _____
Definição _____
Frase criada _____
17. Palavra _____ página _____
Frase do livro _____
Definição _____
Frase criada _____

Ficha adaptada do livro “Formar Leitores das Teorias às Práticas”



Características da personagem com prova real



Nome: _____

Data: _____

O mapa de personagens é uma das estratégias a que o professor recorre, de forma a facilitar a compreensão e clarificação das ideias dos alunos acerca das características das personagens, mostrando os elos de ligação existentes entre si.



Ficha “senhor do essencial”

Nome: _____

Data: _____

Livro: _____

Páginas a ler: de _____ a _____

A tua tarefa consiste em organizares uma breve síntese da parte lida de hoje. Registas os acontecimentos que consideras mais importantes ao realizares a leitura. Preenche a ficha, escolhe um título sugestivo para o texto que irás redigir com princípio, meio e fim.

Acontecimentos principais:

1. _____

Título

Síntese

Anexo 9

Guias de leitura aplicados aos alunos no decorrer da fase da Pós-Leitura



Fábrica das Histórias

E assim começa a história	
O nosso herói	
Espaço/local onde se desenrola a acção	
Problema/a sua missão	
Adjuvante/Alguém ajuda a resolver o problema	
Objecto mágico	
Desfecho da história/o grande final	
Conclusão	

Nome _____

Data: _____



Ficha do “ilustrador”

Nome: _____

Data: _____

Livro: _____

O teu papel é desenhar algo relacionado com a obra que estás a estudar. Podes fazer um desenho, uma caricatura, uma pintura, etc. No teu registo podes acrescentar palavras. O teu trabalho pode ser sobre o texto que estás a ler, sobre outra coisa que o texto te faça lembrar ou sobre algo que sentiste enquanto lias.

Plano de apresentação:

Quando o professor te pedir para apresentares o teu trabalho à turma, não deverás falar. Alguns alunos irão manifestar a opinião acerca da tua representação. Finalmente dirás o que representa o teu desenho, o que te motivou, o que é que ele representa para ti.

Ficha adaptada do livro “Formar Leitores das Teorias às Práticas”

Nome: _____

Data: _____



Ficha “Jogo de palavras”

Que palavras apagarías no teu dicionário da vida por serem «inúteis»?	Que palavras transportarias no teu dicionário da vida por serem «úteis»?

Nome: _____
Data: _____



Ficha do “senhor das ligações”

Nome: _____

Data: _____

Livro: _____

Páginas a ler: de ____ a ____; de ____ a ____; de ____ a ____; de ____ a ____;
de ____ a ____

O teu papel é encontrares ligações entre o livro que está a ler e a vida real. Podes também estabelecer ligações com outros livros do mesmo género ou do mesmo autor. Todas as respostas são aceites, assim como, todas as ligações que consigas estabelecer.

Por exemplo:

Estabelece ligações entre o livro e outras pessoas, outros lugares, outros acontecimentos, outros livros, outros autores...

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____



«Vamos fazer laços de amizade...»

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Nome: _____
Data: _____

Anexo 10

Fichas: “Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua”
Ficha Sumativa e Ficha de Auto-Avaliação



Nome: _____

Data: _____

Ficha 1: Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua

Lê atentamente:

Era uma vez uma menina que tinha cinco tranças lindas e se chamava Ynari. Ela gostava muito de passear perto da sua aldeia, ver o campo, ouvir os passarinhos, e sentar-se junto à margem do rio.

Certa tarde, já o Sol se punha, Ynari ouviu um barulho. Não eram os peixes a saltar na água, não era o cágado que às vezes lhe fazia companhia, nem era um passarinho verde. Do capim alto saiu um homem muito pequenino com um sorriso muito grande.

— De onde vens?

— Venho da minha aldeia, que fica mais para cima, junto à nascente do rio.

— E lá, na tua aldeia, são todos pequeninos?

— Sim, somos todos mais pequenos que vocês, quer dizer, depende daquilo que entendemos por «pequeno». Não achas?

— Nunca tinha pensado nisso. Sempre pensei que uma coisa menor fosse uma coisa pequena...

— Pode não ser assim... Conhecês a palavra «coração»?... O coração é pequeno para ti?

— É... e não é! Cabe tanta coisa lá dentro, o amor, os nossos amigos, a nossa família...

— Vês? — disse o homem mais pequeno que ela. — Às vezes uma coisa pequenina pode ser tão grande...

Os dois ficaram calados e estiveram algum tempo assim, até que Ynari começou a brincar com as suas tranças: eram cinco tranças lindas, negras, compridas. A menina tinha olhos enormes que brilhavam muito e lábios carnudos muito bonitos.

— Quem te faz as tranças?

— Ninguém me faz estas tranças, porque elas não se desfazem... A minha avó diz que eu já nasci com as tranças e que um dia vou saber porquê. Eu gosto muito de brincar com as minhas tranças.

— Olha, tenho que ir.

— Se tens que ir, tens que ir.

— Amanhã posso ver-te? — perguntou Ynari.

— Podes. Amanhã estarei ali, no mesmo sítio onde hoje nos encontrámos, junto ao rio, ao nascer do Sol.

— Amanhã podemos brincar com mais palavras?

— Claro. Podemos sempre brincar com as palavras...! — sorriu o homem que já não parecia tão pequenino.

— Bons sonhos — despediu-se Ynari, a correr. — Até amanhã.

— Até amanhã. Bons sonhos para ti também.

Ondjaki, “Ynari a menina das cinco tranças” (adaptado)

Responde com atenção às perguntas que se seguem:

1. “Certa tarde, já o Sol se punha, Ynari ouviu um barulho, junto à margem do rio. Do capim alto saiu um homem muito pequenino com um sorriso muito grande”.

1.1. Identifica as personagens do texto.

1.2. Localiza a acção no espaço.

1.3. Na citação de cima retira dois nomes próprios:

1.4. Refere a surpresa que teve a menina.

1.5. Quem são os amigos de Ynari?

1.6. Descreve o novo amigo de Ynari.

1.7. Circunda a opção correcta:

. A palavra «**pequenino**» pertence à classe dos...

A. adjetivos

B. nomes

C. verbos

1.8. A palavra sublinhada encontra-se no grau...

A. normal

B. comparativo de igualdade

C. superlativo absoluto analítico

1.9. Escreve uma frase em que empregues o adjetivo «**pequenino**» no grau comparativo de superioridade

2. “Ynari começou a brincar com as suas tranças: eram cinco tranças lindas negras, compridas.”

2.1. Faz o retrato físico de Ynari.-

2.2. Classifica morfologicamente as palavras sublinhadas:

2.3. Que importância terão as cinco tranças da menina? Justifica.

Circunda a opção mais conveniente:

- A. É um ritual da tribo
- B. Possuem poderes de bruxaria
- C. Possuem poderes mágicos

Porque_____

3. “Sempre pensei que uma coisa menor fosse uma coisa pequena”.

3.1. Retira do texto a explicação que o homem pequeno deu a Ynari.

3.2 Identifica no texto a brincadeira preferida de Ynari e do homem pequeno.

3.3. O que se passará no segundo encontro. Justifica

Circunda a opção correcta:

- A. Os dois amigos construíram um esconderijo
- B. Os dois amigos jogaram com as palavras
- C. Os dois amigos nadaram no rio

Porque_____

3.4 Completa o quadro e conjuga o verbo «**brincar**»:

	Presente do indicativo	Pretérito perfeito do indicativo	Pretérito imperfeito do indicativo	Futuro do indicativo
EU				
TU				
ELE/ELA				
NÓS				
VÓS				
ELES/ELAS				

Bom trabalho!



Nome: _____

Data: _____

Ficha 2: Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua

Lê atentamente:

No dia seguinte, muito cedo, mesmo antes de os galos cantarem, Ynari afastou-se da aldeia em direcção ao rio. Sentou-se e ouviu ruídos nos capins altos.

O homem que agora não lhe parecia tão pequeno apareceu com o mesmo sorriso nos lábios. Ela virou-se e cumprimentou:

— Bom dia, homem pequenino. Estou contente por te ver.

— Bom dia, menina das cinco tranças... Também o meu coração se alegrou quando te vi.

— Sabes, esta noite tive um sonho...

— Queres contar-me? — o homem pequeno sentou-se.

— Sonhei que eu e tu estávamos aqui sentados, em frente ao rio. E depois íamos para muito longe, acho que era a tua aldeia...

— E depois?

— Depois falávamos com muitos homens... E havia muitas palavras, e crianças... Vi muitas imagens, não me lembro de tudo.

Estavam assim os dois conversando sobre as palavras, a importância que as palavras tinham na vida de cada um, como as usavam, quando as usavam, com quem as usavam, e que significados tinham para o coração de cada um deles.

Existem palavras que estão no nosso coração e que nunca estiveram na nossa boca... Nunca sentiste isso? — perguntou finalmente Ynari, depois de tantas e tantas palavras ditas.

O homem mais ou menos pequeno escutou, atento a tudo. E ia começar a falar quando, do outro lado do rio, lá em cima de uma montanha, um grupo de homens com armas na mão começou a disparar contra outro grupo de homens com armas na mão. Dali, daquele lado do rio, Ynari e o homem mais ou menos pequeno podiam ver tudo: aqueles homens não gostavam uns dos outros, e usavam as armas e as balas e as vidas uns dos outros para mostrar a sua raiva

Depois os tiros pararam e alguns homens correram em direcção a esta margem do rio. Ynari e o homem mais ou menos pequeno esconderam-se atrás dos capins altos e agacharam-se sem fazer barulho. Ynari tremia de medo e os seus olhos mostravam que estava assustada. Apertou com muita força a mão daquele homem pequeno, e ele disse-lhe baixinho:

— Não tenhas medo, Ynari...

Ondjaki, “Ynari a menina das cinco tranças” (adaptado)

Assinala com uma cruz a afirmação correcta:

1. Ynari tem um amigo:

<input type="checkbox"/>	pequeno
<input type="checkbox"/>	gigante
<input type="checkbox"/>	duende

2. Ynari sonhou:

	Com a aldeia do homem pequeno que tinha muitos homens, muitas crianças, muitas palavras.
	Que voava nas asas de uma ave gigante e tinha corrido mundo.
	Que vivia na civilização, rodeada de muitas casas, muitas pessoas e muita confusão.

3. Assinala com (X) as afirmações que se seguem.

	V	F
A importância da palavra deve-se ao fato de como se usa, quando se usa e com quem se usa.		
As palavras estão no nosso coração, apesar de nunca terem estado na nossa boca.		
Um grupo de homens apareceu e fizeram uma grande festa.		
Os homens disparavam balas e lançavam foguetes para mostrarem o seu contentamento.		
Ynari estava assustada e tremia de medo.		

4. Cessaram os tiros. Diz o que se terá passado? Justifica.

Assinala com X a opção que escolhes:

As armas transformaram-se em barro	
Roubaram as armas	
Os homens aprisionaram Ynari e o amigo	
Ynari e o amigo conseguiram fugir	

Porque_____

Responde, agora, ao que te é pedido sobre o ensino explícito da língua.

1. Liga as palavras retiradas do texto aos seus sinónimos.

Sonho	•	•	amedrontada
raiva	•	•	baixaram-se
assustada	•	•	erva alta
agacharam-se	•	•	quimera
capim	•	•	ira

2. Relaciona as palavras retiradas do texto com os seus antónimos.

rir	•	•	levantou-se
afastou-se	•	•	baixos
cedo	•	•	chorar
sentou-se	•	•	aproximou-se
altos	•	•	tarde

3. Escreve o tipo e forma de frase.

Frases	Tipo	Forma
Ynari não gostava de ver os olongos mortos.		
- Não tenhas medo, Ynari.		
Queres contar-me?		
Estou contente por te ver!		
Ynari quase revelou o seu segredo.		
Nunca sentiste isso?		

Bom trabalho!



Nome: _____

Data: _____

Ficha 3: Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua

Lê o texto com muita atenção:

Os homens com armas na mão vieram e puseram-se a dormir. O homem pequeno saiu dos capins altos, foi até muito perto deles. Mexia-se de um modo estranho e dizia, baixinho, umas tantas palavras. De repente, as armas dos homens que estavam a dormir transformaram--se em armas de barro.

O homem pequeno e mágico voltou devagarinho, pegou na mão de Ynari e caminharam para norte, sempre junto ao rio. Entraram na aldeia.

— Não tenhas medo, Ynari, quero-te apresentar duas pessoas muito especiais.

Era um velho muito velho com umas barbas muito grandes que quase chegavam ao chão. Caminhava com a ajuda de um pau torto, muito torto, que era como se fosse a sua bengala pequenina.

— Ynari: este é o velho muito velho que inventa as palavras — disse o homem pequeno e mágico.

O velho olhou para cima, para o rosto belo de Ynari, e sorriu. Bateu três vezes com a sua bengala pequenina no chão, que era a sua maneira de dizer que estava contente. Atrás dele apareceu outra velha muito velhinha, só que não tinha barbas, tinha uma trança branca muito comprida.

— Ynari: esta é a velha muito velha que destrói as palavras — disse o homem pequeno e mágico.

Enquanto se preparava uma festa pequenina por causa da chegada de Ynari, ela afastou-se com o homem pequeno e mágico e sentaram-se numa pedra alta, de onde se via toda a aldeia dos homens pequenos

— Tu és um mágico, homem pequeno! — disse Ynari, espantada.

— Todos somos mágicos, Ynari. Aqui vais aprender que todos somos mágicos.

Mas cada um tem que descobrir a sua magia.

— Eu queria descobrir a minha...

— Já não falta muito — disse o homem pequeno e mágico enquanto se levantava. — Já não falta muito, Ynari.

Entretanto a festa estava pronta. No meio das pessoas havia uma enorme cabaça mas, mesmo assim, claro, era uma cabaça pequena, onde o velho muito velho e a velha muito velha deitavam ervas e diziam algumas palavras que ela nunca tinha ouvido nem conseguia sequer entendê-las para as repetir dentro de si.

— Agora és tu, Ynari — disse o homem pequeno e mágico

— Vou saber a minha magia? — perguntou Ynari.

Então, juntos, os velhos deitaram ervas na cabaça enorme mas pequena. Olharam durante algum tempo para Ynari, e finalmente sorriram. Parecia que os dois velhos muito velhos falavam numa só voz:

— Não temos uma magia para te dar, tens que ser tu a descobrir a tua magia...Todas as cacimbas nos reunimos aqui, para destruir palavras que já não servem, e inventar algumas que vão servir para alguma coisa. Nós conhecemos a sombra da tua magia, mas só tu podes saber onde está a própria magia. Hoje queremos oferecer-te uma

palavra e dar-te uma fórmula.

Ynari sorriu, estava contente, sentiu que todas aquelas palavras lhe eram muito «úteis».

— Leva contigo a palavra «permuta» — disseram-lhe.

— E a fórmula? — perguntou Ynari.

— A fórmula está dentro do teu coração.

— Tenho que ir. Amanhã posso ver-te?

— Sim, claro que podes ver-me. Amanhã cá estarei.

— Bons sonhos para ti.

— Bons sonhos para ti também, menina das cinco tranças.

— Sabes uma coisa? — disse Ynari.

— O que é?

— Os sonhos ajudam-me a viver. Acho que eles também me vão ajudar a descobrir a minha magia...

Ondjaki, “Ynari a menina das cinco tranças” (adaptado)

Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler.

“O homem pequeno e mágico voltou devagarinho”

1. Que poderes tinha o homem pequenino?

2. Que magia fez o homem pequenino?

3. Como se sentiu Ynari ao descobrir os poderes do novo amigo?

Circunda a opção mais conveniente:

A. Indiferente

B. Surpreendida

C. Invejosa

4. A palavra «**homem**» pertence à classe dos...

A. adjetivos

B. nomes

C. verbos

4.1. Em que grau se encontra? _____

4.2 Escreve o nome no grau aumentativo _____

4.3 Escreve a frase acima destacada no plural

“...Os velhos deitaram ervas na cabaça pequena...”

5. Caracteriza as personagens o homem velho e a mulher velha.

6. Como festejaram a presença de Ynari? Justifica

Assinala com X a opção que escolhes:

Com um banquete	<input type="checkbox"/>
Com uma festa	<input type="checkbox"/>
Com um cortejo	<input type="checkbox"/>
Com rituais	<input type="checkbox"/>

Porque _____

7. Qual é o utensílio fundamental para se realizar a magia?

8. Escreve a frase acima destacada no:

8.1. Presente do indicativo:

8.2. Futuro do indicativo

Não temos uma magia para te dar, tens que ser tu a descobrir a tua magia...

9. Regista no quadro a palavra e a fórmula que o homem velho e a mulher velha deram a Ynari.

Palavra	
Fórmula	

10. Como classificas a palavra «**fórmula**» quanto à posição da sílaba tónica?

Assinala com X a opção correcta

aguda	
grave	
esdrúxula	

11. Separa as sílabas das seguintes palavras e classifica-as.

Tens _____

Descobrir _____

Magia _____

12. O que irá acontecer no 4º encontro entre os dois amigos?

Assinala com X a opção que escolhes:

Os dois amigos vão correr mundo e mostrar as suas magias.	
Os dois amigos vão-se tornar os curandeiros das suas aldeias.	
Os dois amigos vão às aldeias e Ynari com a sua magia estabelece a paz entre elas.	
Os dois amigos vão construir uma máquina do tempo e viajar no ano 2050.	

Porque _____

Bom trabalho!



Nome: _____

Data: _____

Ficha 4: Compreensão Leitora e Ensino Explícito da Língua

Lê o texto com atenção.

Ynari foi-se deitar e teve um sonho com muitas palavras novas. Durante o sonho, um velho muito velho que explica o significado das palavras explicou--lhe o que queria dizer a palavra «permuta». Ela fez muitas perguntas a esse velho muito velho, e finalmente pensou que uma permuta era uma troca justa, em que alguém dá alguma coisa e também recebe algo, pode não ser do mesmo tamanho, ou da mesma cor, ou até do mesmo sabor... Mas Ynari entendeu que numa permuta é bom que duas pessoas, ou dois povos, fiquem contentes com o resultado dessa troca.

A menina das cinco tranças acordou muito cedo nesse dia.

Caminhou em direcção ao rio. Dos capins altos saiu, mais uma vez, o homem pequeno e mágico.

— Eu acho que já descobri a minha magia — disse a menina. — Podes vir comigo a cinco aldeias?

— Posso, se quiseres que eu vá contigo...

Caminharam muito, mas não estavam cansados, e assim chegaram à primeira aldeia.

— Bom dia, mais-velho — Ynari cumprimentou. Mas o mais-velho não escutou porque era surdo. Então Ynari falou com ele por gestos e ele entendeu.

— Diz-me uma coisa: esta aldeia está em guerra?

— Se eu vos ensinar a ouvir os passarinhos, vocês deixam de estar em guerra?

— Sim. Nós só queremos saber usar a palavra «ouvir».

Ynari pediu que todos os habitantes da aldeia fizessem uma fila, trouxessem do rio um bocadinho de água na mão, e pusessem essa água na cabaça. A fogueira já estava acesa, já todos tinham posto o seu bocadinho de água na cabaça, quando Ynari disse algumas palavras, e depois ouviu-se a palavra «permuta». Com a catana do mais-velho ela cortou uma trança e deitou-a na enorme cabaça.

A menina das quatro tranças caminhava com o homem pequeno em direcção à segunda aldeia, que era a aldeia dos que não podiam dizer palavras. Entretanto, a menina das três tranças e o homem pequeno já estavam a caminho de outra aldeia: a aldeia daqueles que não viam o rio. Estes podiam «falar» e até «ouvir» mas andavam na guerra porque queriam «ver». Ainda mais para sul a menina e o homem pequeno chegaram à aldeia dos que não sentiam o cheiro das flores. Ynari caminhava de mãos dadas com o homem pequeno e chegaram à quinta aldeia. Nesta aldeia não sentiam o sabor dos alimentos.

Caminhavam de novo junto ao rio. Ynari, a menina sem tranças, e o homem pequeno voltaram a sentar-se no mesmo sítio de sempre, onde pela primeira vez se tinham encontrado.

— Agora quero pedir-te um favor.

— E qual é?

— Quando chegares à tua aldeia, vai falar com a velha muito velha que destrói as palavras e diz-lhe que eu mandei por ti uma palavra para ela destruir...

- Queres que ela destrua a palavra «guerra»?
- Sim. Explica-lhe o que vimos e o que ouvimos. Acho que é uma palavra que ela vai querer destruir.
- Eu acho que o meu coração também inventa palavras... No dia em que te vi, logo, logo, o meu coração inventou para nós a palavra «amizade».
- Eu sei, Ynari, eu também senti o mesmo.

Ondjaki, “Ynari a menina das cinco tranças” (adaptado)

Assinala com um X a resposta correcta:

1. Ynari sonhou com a palavra:

- | | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | permuta |
| <input type="checkbox"/> | justiça |
| <input type="checkbox"/> | compreensão |

2. Qual o significado da palavra «permuta»

- | | |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | troca justa |
| <input type="checkbox"/> | dar |
| <input type="checkbox"/> | guardar |

3. Que ambiente se vivia nas cinco aldeias?

4. Completa o seguinte quadro:

	Motivos dos conflitos
1ª Aldeia	
2 Aldeia	
3 Aldeia	
4 Aldeia	
5 Aldeia	

5. Identifica a palavra que Ynari mandou destruir?

6. Que palavra inventou o coração de Ynari?

Responde, agora, ao que te é pedido sobre o ensino explícito da língua.

7- Lê o excerto que se segue e completa o quadro.

“A menina das quatro tranças caminhava com o homem pequeno em direcção à segunda aldeia, que era a aldeia dos que não podiam dizer palavras. Também nesta aldeia se comunicava com gestos, e assim Ynari percebeu que estas pessoas não conseguiam falar. Mas Ynari tinha aprendido muitos gestos na aldeia anterior e não teve dificuldade em entender as pessoas.”

Quatro nomes comuns	Numeral cardinal	Quatro Verbos	Numeral ordinal	Adjectivo	Nome próprio

Bom trabalho!



Nome: _____

Data: _____

Ficha Sumativa

Lê o texto com atenção.

Era uma vez uma menina que tinha cinco tranças lindas, negras, compridas, tinha olhos enormes que brilhavam muito e lábios carnudos muito bonitos e se chamava Ynari. Ela gostava muito de passear perto da sua aldeia, ver o campo, ouvir os passarinhos, e sentar-se junto à margem do rio. Do capim alto saiu um homem muito pequenino com um sorriso muito grande. E ia começar a falar quando, do outro lado do rio, lá em cima de uma montanha, um grupo de homens com armas na mão começou a disparar contra outro grupo de homens com armas na mão.

Depois os tiros pararam e alguns homens correram em direcção a esta margem do rio. Os homens com armas na mão vieram e puseram-se a dormir. O homem pequeno saiu dos capins altos, foi até muito perto deles. Mexia-se de um modo estranho e dizia, baixinho, umas tantas palavras. De repente, as armas dos homens que estavam a dormir transformaram-se em armas de barro. Ynari espreitava nos capins altos e ficou com a boca toda aberta de espanto: era um homem pequeno e mágico. O homem pequeno e mágico voltou devagarinho, pegou na mão de Ynari e caminharam para norte, sempre junto ao rio. Entraram na aldeia.

Enquanto se preparava uma festa pequenina por causa da chegada de Ynari, ela afastou-se com o homem pequeno e mágico e sentaram-se numa pedra alta, de onde se via toda a aldeia dos homens pequenos.

- Tu és um mágico, homem pequeno! — disse Ynari, espantada.
- Todos somos mágicos, Ynari. Aqui vais aprender que todos somos mágicos...
- Vou saber a minha magia? — perguntou Ynari.

Parecia que os dois velhos muito velhos falavam numa só voz:

- Não temos uma magia para te dar, tens que ser tu a descobrir a tua magia...
- Nós conhecemos a sombra da tua magia, mas só tu podes saber onde está a própria magia. Hoje queremos oferecer-te uma palavra e dar-te uma fórmula.

- Leva contigo a palavra «permuta» — disseram-lhe.
- E a fórmula? — perguntou Ynari.
- A fórmula está dentro do teu coração.
- Eu acho que já descobri a minha magia — disse a menina. — Podes vir comigo a cinco aldeias?

- Posso, se quiseres que eu vá contigo...

- Quero. Quero que vejas o que eu vou fazer e que depois vás à tua aldeia dar um recado meu à velha muito velha que destrói as palavras.

Caminharam muito, mas não estavam cansados, e assim chegaram à primeira aldeia.

- Diz-me uma coisa: esta aldeia está em guerra?
- Se eu vos ensinar a ouvir os passarinhos, vocês deixam de estar em guerra?
- Sim. Nós só queremos saber usar a palavra «ouvir».

A menina das quatro tranças caminhava com o homem pequeno em direcção à segunda aldeia, que era a aldeia dos que não podiam dizer palavras. Entretanto, a menina das três tranças e o homem pequeno já estavam a caminho de outra aldeia: a aldeia daqueles que não viam o rio. Estes podiam «falar» e até «ouvir» mas andavam na guerra porque queriam «ver». Ainda mais para sul a menina e o homem pequeno chegaram à aldeia dos que não sentiam o cheiro das flores. Ynari caminhava de mãos dadas com o homem pequeno e chegaram à quinta aldeia. Nesta aldeia não sentiam o sabor dos alimentos.

Caminhavam de novo junto ao rio. Ynari, a menina sem tranças, e o homem pequeno voltaram a sentar-se no mesmo sítio de sempre, onde pela primeira vez se tinham encontrado.

— Agora quero pedir-te um favor.

— E qual é?

— Quando chegares à tua aldeia, vai falar com a velha muito velha que destrói as palavras e diz-lhe que eu mandei por ti uma palavra para ela destruir...

— Queres que ela destrua a palavra «guerra»?

— Sim. Explica-lhe o que vimos e o que ouvimos. Acho que é uma palavra que ela vai querer destruir.

— Eu acho que o meu coração também inventa palavras... No dia em que te vi, logo, logo, o meu coração inventou para nós a palavra «amizade».

— Eu sei, Ynari, eu também senti o mesmo.

Ondjaki, “Ynari a menina das cinco tranças” (adaptado)

1. Como se chama o autor da história?

2. Indica as personagens que participam nesta narrativa.

3. Enumera os acontecimentos do livro pela ordem correcta:

	O homem pequeno transformou as armas de metal em armas de barro.
	Ynari ouviu um barulho e do capim alto saiu um homem muito pequenino.
	Ynari e o homem pequenino despediram-se, levando cada um no coração a palavra amizade.
	O homem velho e a mulher velha deram a fórmula e a palavra mágica a Ynari.
	Ynari e o homem pequenino testemunharam uma guerra entre dois grupos.
	Ynari acompanhada do homem pequenino foi estabelecer paz nas aldeias.

“Ynari, a menina sem tranças, e o homem pequeno voltaram a sentar-se no mesmo sítio de sempre.”

4. Qual é o local habitual dos encontros entre Ynari e o homem pequenino?

5. Ambas as personagens gostavam de brincar. Qual era a brincadeira preferida?

Das hipóteses que te são dadas, apenas uma é verdadeira. Assinala-a, rodeando a letra correspondente com um círculo.

5.1. O antónimo da palavra «**sentar-se**» é...

- A. levantar-se
- B. baixar-se
- C. curvar-se

5.2. A forma verbal «**voltaram**», encontra-se no...

- A. pretérito perfeito do indicativo
- B. futuro do indicativo
- C. presente do indicativo

5.3. Como classificas a palavra «**sítio**» quanto à posição da sílaba tónica?

- A. aguda
- B. grave
- C. esdrúxula

6. Faz a correspondência conveniente:

- | | |
|---|--------------------|
| O homem velho · | · destrói palavras |
| A mulher velha · | · inventa palavras |
| Ynari mandou destruir a palavra · | · amizade |
| O coração de Ynari inventou a palavra · | · guerra |

7. Responde:

A) Como se chama a personagem principal?

B) Faz o retrato físico de Ynari



C) Faz o retrato psicológico De Ynari

D) Explica o que incomodava Ynari

E) Explica como resolveu os conflitos existentes nas aldeias?

“– Tu és um mágico, homem pequeno! – disse Ynari, espantada.”

8. Que magia fez o homem pequenino?

9. Que valores de cidadania se podem encontrar nesta obra?

Das hipóteses que te são dadas, assinala as que te parecem correctas:

Bondade	
Justiça	
Solidariedade	
Honestidade	
Tolerância	
Amizade	

10. Qual o conjunto que apenas contém adjectivos?

- A. estrelas, pequeno, aldeia, gesticulou, falar
- B. lindas, compridas, bonitas, enormes, altos
- C. mágico, espantada, pequeno, compridas

11. Assinala o conjunto que representa palavras da mesma família de «guerra»

- A. guerrilha, guerreiro, guerrilhar
- B. guerreado, gueirita, guere
- C. guerrento, guerreia, guerrilhagem

12. Assinala o conjunto das palavras que está ordenadamente alfabeticamente:

- A. capins, soba, menina, água, fumo
- B. água, capins, fumo, menina, soba
- C. fumo, soba, capins, água, menina

13. Na tua turma existem colegas de outros países. Com eles aprendes muitas coisas. Num pequeno texto refere essas aprendizagens e fala acerca da convivência que estabelececes com eles. Não te esqueças de dar um título ao teu trabalho.

Bom trabalho!



Agrupamento de Escolas João Franco



Ficha de auto-verificação dos conhecimentos

Itens	Sim	Não
Identifico o autor do livro.		
Identifico o título da narrativa.		
Identifico as personagens da história.		
Localizo a acção no espaço.		
Compreendi o sentido global do texto.		
Aprendi palavras novas com o texto.		
Percebi todas as palavras do texto.		
Tomei nota sobre as partes fundamentais do texto.		
Aprendi a técnica do resumo.		
Aprendi a elaborar esquemas.		
Consigo recontar oralmente a história a alguém.		
Olho de maneira diferente para o «Outro».		
Aprendi a “negociar” sem prejudicar o «Outro».		

Nome: _____

Data: _____

Anexo 11

Guia de Pré-Leitura



Ficha de Pré-leitura

Título da obra:					
Autor da obra:					
Ilustrador da obra:					
Personagem principal:					
Local da acção:					
Descrição de Ynari	Cores predominantes	Nome dos animais	Nome dos continentes	Nome dos sentidos do corpo	Simbologia das tranças

Nome:

Data:

Anexo 12

Etiquetas com palavras relativas a sensações

coragem

recado

"Ymari tinha aprendido com o homem pequeno que um rito fica muito forte se quisermos que, esse rito esteja forte de nós. Caminharam mas não estavam cansados. (pág. 30)

medo

"Ymari tremia de medo e os seus olhos mostravam que estava assustada." (pág. 18)
"Não tenhas medo, Ymari..." (pág. 18 e 20)

"Hoje o meu coração não ficou triste. Hoje... e Ymari quase revelou o seu segredo.
"Não te posso contar ainda. Mas hoje foi um dia muito especial para mim." (pág. 16)

devo

"Devo que rejas o que vou fazer e que depois vás à tua aldeia dar um recado meu à velha muito velha que destrói as palavras.
"Deves que ela destrua a palavra guerra?" (pág. 30)
"Sim. É para lhe o que vimos e o que ouvimos" (pág. 31)

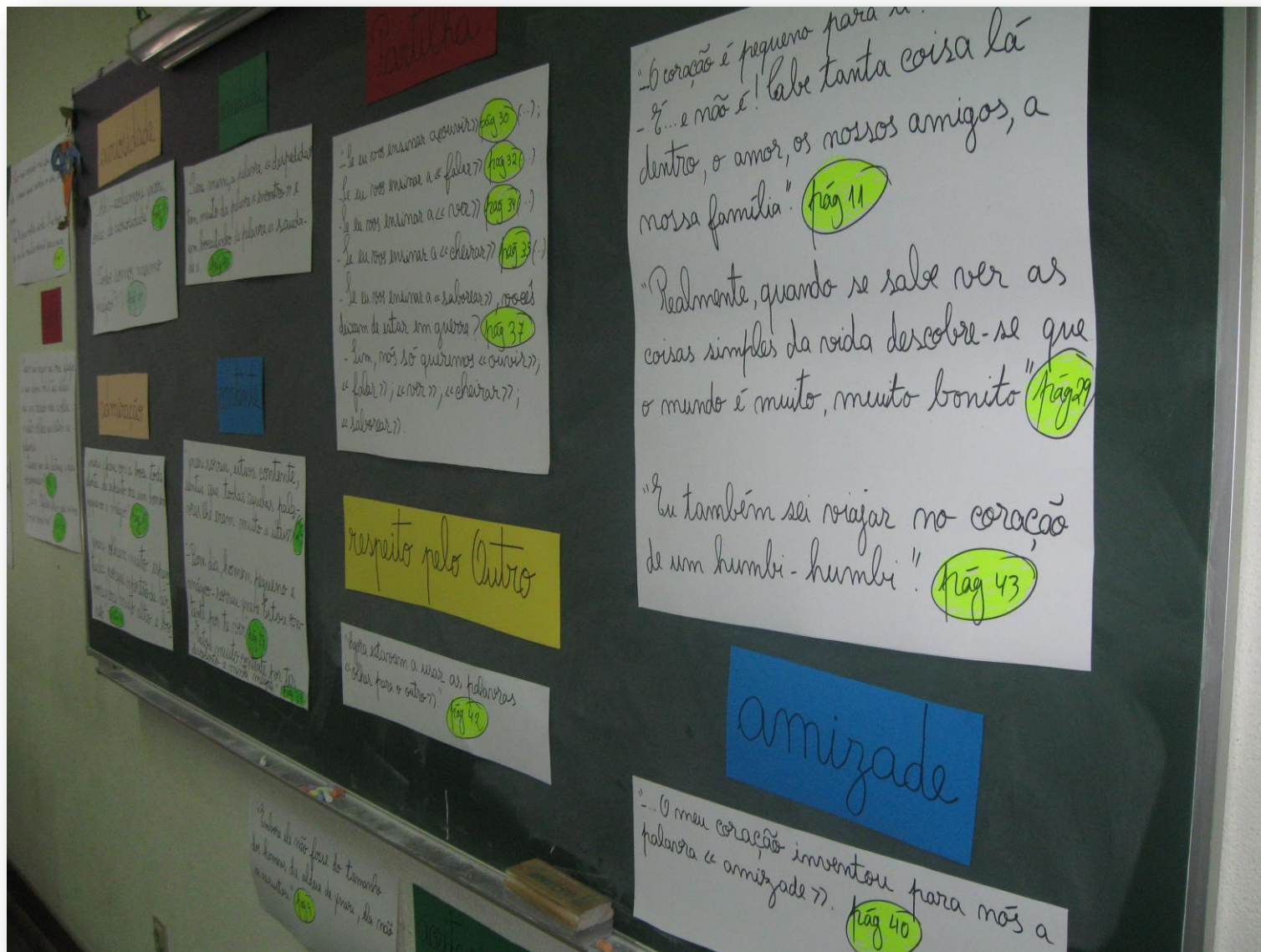
curiosidade

"Ah! - exclamamos cheios de curiosidade.
"Todos somos mágicos?" (pág. 21)

admiração

"Ymari ficou com a boca aberta de espanto: era um homem pequeno e mágico!" (pág. 19)
"Ymari olhava muito atenta, porque as histórias de vovó era muito altas e mágicas" (pág. 19)

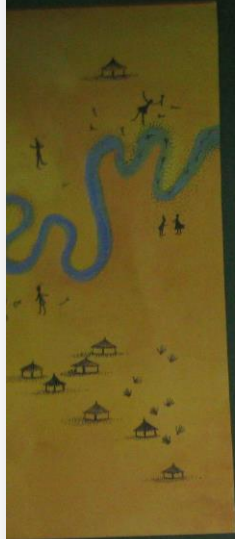




Anexo 13

Fotografias, pesquisadas na Net, sobre as palavras que os alunos desconheciam





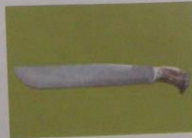
Maboque



Palanca



Capim



Catana



Cubata



Olongos



Mandioca



uba

Anexo 14

Preenchimento do Diagrama



Anexo 15

Etiquetas com palavras respeitantes à atividade “Jogo das Palavras”



Anexo 16

Critérios de correção das Fichas “Compreensão leitora e Ensino Explícito da Língua” e
da Ficha Sumativa

Crêterios de correção das fichas

A correção das respostas dadas obedeceu aos seguintes critérios:

- Cotação de 0 (zero pontos) em respostas erradas ou em branco;
- Penalização de 0.1 (uma décima) em cada palavra mal acentuada;
- Penalização de 0.2 (duas décimas) em cada erro ortográfico;
- Penalização de 0.3 (três décimas) em cada palavra que tenha falta de concordância em g nero e número;
- Penalização de 0.5 (cinco décimas) quando a frase inicia com letra minúscula;
- Cotação de metade dos pontos atribuídos   questão quando a resposta está incompleta.

Anexo 17

Grelhas de correção das fichas aplicadas nas turmas JF1 e Pêro Viseu 2



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO FRANCO — FUNDÃO

EB1 JOÃO FRANCO — TURMA 1

FICHA 1 — COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

GRELHA DE CORRECÇÃO

ALUNO N.º	1									2			3				TOTAL
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	1.7	1.8	1.9	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	7	5	4	6	6	3	24	100
1	5,0	2,5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	0,0	5,0	5,8	4,6	4,0	2,0	6,0	2,9	21,0	83,8
2	5,0	4,7	2,5	4,7	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	6,1	2,4	3,5	0,0	6,0	2,9	21,8	84,6
3	5,0	4,6	5,0	5,0	4,2	5,0	5,0	0,0	0,0	5,0	4,2	4,0	2,0	6,0	2,7	19,0	76,7
4	5,0	5,0	5,0	4,6	4,9	5,0	5,0	0,0	4,8	1,5	1,0	4,0	0,0	6,0	3,0	13,8	68,6
5	5,0	4,8	5,0	5,0	4,8	4,8	5,0	5,0	0,0	6,5	1,0	4,0	1,0	0,0	2,5	19,0	70,9
6	4,9	4,9	5,0	4,9	4,9	4,7	5,0	0,0	0,0	3,5	4,7	4,0	2,0	1,0	3,0	13,6	66,1
7	4,6	4,8	0,0	4,8	4,6	4,0	5,0	0,0	4,8	5,8	2,4	3,8	0,0	6,0	3,0	18,8	72,4
8	5,0	5,0	5,0	4,8	4,8	4,7	5,0	5,0	4,7	6,3	2,2	3,8	2,0	1,0	3,0	19,8	82,1
9	4,9	2,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	6,3	1,5	4,0	0,0	6,0	3,0	20,0	82,7
10	4,7	5,0	5,0	5,0	5,0	4,8	5,0	0,0	5,0	6,3	3,0	4,0	2,0	6,0	3,0	22,0	85,8
11	4,7	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	0,0	0,0	5,0	7,0	5,0	4,0	0,0	6,0	3,0	22,0	81,7
12	5,0	5,0	5,0	5,0	4,9	2,5	5,0	5,0	5,0	6,2	1,0	4,0	6,0	6,0	3,0	23,0	91,6
13	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	7,0	5,0	4,0	2,0	6,0	3,0	23,0	95,0
14	5,0	5,0	2,5	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	0,0	6,5	2,0	4,0	2,0	5,9	1,5	19,0	78,4
15	5,0	4,5	2,5	0,0	4,4	0,0	5,0	5,0	5,0	3,0	0,8	3,8	0,0	0,0	2,6	12,8	54,4
16	4,7	2,5	5,0	5,0	2,0	2,5	5,0	5,0	0,0	3,2	0,0	3,7	0,0	6,0	3,0	9,8	57,4
17	4,8	4,8	2,5	4,8	5,0	2,0	5,0	5,0	5,0	6,3	2,3	3,8	0,0	5,5	2,4	9,0	68,2
18	4,8	4,8	5,0	4,3	1,5	2,5	5,0	5,0	0,0	6,7	0,0	3,8	0,0	0,0	3,0	0,0	46,4
19																	0,0
20																	0,0
21																	0,0



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO FRANCO — FUNDÃO

EB1 JOÃO FRANCO — TURMA 1

FICHA 2 — COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

GRELHA DE CORRECÇÃO

ALUNO N.º	I				II			TOTAL
	1	2	3	4	1	2	3	
	8	8	24	6	15	15	24	100
1	8,0	8,0	24,0	6,0	15,0	15,0	23,8	99,8
2	8,0	8,0	18,0	6,0	15,0	15,0	24,0	94,0
3	8,0	8,0	24,0	5,6	15,0	12,0	24,0	91,0
4	8,0	0,0	24,0	5,9	15,0	15,0	22,9	67,9
5	8,0	8,0	24,0	6,0	15,0	15,0	21,4	76,0
6	8,0	8,0	24,0	5,8	9,0	15,0	21,4	64,0
7	8,0	8,0	24,0	5,5	15,0	15,0	19,8	95,3
8	8,0	8,0	18,0	6,0	15,0	15,0	24,0	94,0
9	8,0	8,0	24,0	6,0	15,0	15,0	24,0	100,0
10	8,0	8,0	24,0	6,0	15,0	15,0	24,0	100,0
11	8,0	8,0	24,0	6,0	15,0	15,0	24,0	100,0
12	8,0	8,0	24,0	5,8	15,0	15,0	22,0	92,0
13	8,0	8,0	24,0	5,6	15,0	15,0	24,0	94,0
14	8,0	8,0	18,0	6,0	15,0	15,0	22,0	92,0
15	8,0	8,0	19,0	5,8	9,0	15,0	16,6	59,0
16	8,0	8,0	18,0	5,8	9,0	15,0	19,9	58,0
17	8,0	8,0	24,0	5,1	9,0	15,0	20,9	64,0
18	8,0	8,0	18,0	5,8	15,0	15,0	8,0	77,8
19								0,0
20								0,0
21								0,0



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO FRANCO — FUNDÃO

EB1 JOÃO FRANCO — TURMA 1

FICHA 3 — COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

GRELHA DE CORRECÇÃO

	1	2	3	4	4.1	4.2	4.3	5	6	7	8.1	8.2	9	10	11	12	TOTAL
ALUNO N.º	8	8	8	4	3	3	3	15	9	9	3	3	6	3	9	6	100
1	4,0	7,6	8,0	4,0	3,0	2,8	3,0	14,0	9,0	9,0	3,0	3,0	6,0	3,0	9,0	6,0	94,4
2	8,0	8,0	8,0	4,0	3,0	2,8	2,0	14,3	8,8	8,7	3,0	3,0	6,0	3,0	8,7	5,9	97,2
3	7,7	7,7	8,0	4,0	2,8	2,8	2,3	14,5	9,0	8,8	0,0	2,8	5,7	3,0	4,5	6,0	89,6
4	7,7	7,8	4,0	0,0	3,0	0,0	0,0	14,1	8,8	9,0	0,0	0,0	5,5	0,0	3,0	5,5	68,4
5	1,0	8,0	8,0	4,0	3,0	2,7	2,4	14,6	4,5	9,0	0,0	0,0	5,8	3,0	4,5	5,9	76,4
6	0,0	7,8	8,0	4,0	3,0	2,8	2,8	14,0	9,0	9,0	0,0	2,9	6,0	0,0	4,5	6,0	79,8
7	7,7	7,7	8,0	4,0	3,0	2,8	2,9	6,9	9,0	6,7	2,9	0,0	4,0	3,0	4,0	6,0	78,6
8	8,0	7,7	8,0	4,0	3,0	3,0	2,8	14,0	8,6	9,0	2,8	3,0	6,0	3,0	8,7	6,0	97,6
9	8,0	8,0	8,0	4,0	3,0	2,8	3,0	5,0	0,0	8,9	3,0	0,0	5,0	3,0	9,0	6,0	76,7
10	8,0	8,0	8,0	4,0	3,0	2,8	3,0	15,0	9,0	9,0	3,0	3,0	6,0	3,0	8,9	6,0	99,7
11	8,0	8,0	8,0	4,0	3,0	3,0	3,0	15,0	9,0	9,0	3,0	3,0	5,8	3,0	9,0	6,0	99,8
12	4,5	8,0	8,0	4,0	3,0	0,0	3,0	14,7	8,9	8,7	3,0	3,0	5,5	3,0	1,5	5,7	84,5
13	4,5	8,0	8,0	4,0	3,0	3,0	3,0	15,0	9,0	9,0	3,0	3,0	6,0	3,0	9,0	5,9	96,4
14	8,0	8,0	8,0	0,0	3,0	2,8	3,0	5,0	9,0	0,0	3,0	3,0	0,0	3,0	5,7	6,0	67,5
15	0,0	8,0	8,0	4,0	3,0	0,0	1,5	4,0	0,0	9,0	0,0	0,0	5,6	3,0	4,0	6,0	56,1
16	8,0	8,0	8,0	4,0	3,0	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	8,9	6,0	53,9
17	8,0	4,0	8,0	4,0	3,0	2,8	2,7	13,5	9,0	8,7	0,0	0,0	3,0	0,0	8,7	5,8	81,2
18	7,6	7,6	8,0	4,0	2,5	0,0	3,0	14,4	8,9	9,0	0,0	0,0	5,6	0,0	9,0	5,7	85,3
19																	0,0
20																	0,0
21																	0,0



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO FRANCO — FUNDÃO

EB1 JOÃO FRANCO — TURMA 1

FICHA 4 — COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

GRELHA DE CORRECÇÃO

	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
ALUNO N.º	8	8	8	30	8	8	30	100
1	8,0	8,0	8,0	30,0	8,0	8,0	30,0	100,0
2	8,0	8,0	8,0	30,0	8,0	0,0	17,5	79,5
3	8,0	8,0	8,0	30,0	7,8	8,0	30,0	99,8
4	8,0	8,0	4,0	29,8	0,0	0,0	20,0	69,8
5	8,0	8,0	3,2	29,8	7,7	8,0	24,8	89,5
6	8,0	8,0	7,5	30,0	8,0	7,7	17,5	86,7
7	8,0	8,0	0,0	29,0	8,0	0,0	29,6	82,6
8	8,0	8,0	8,0	30,0	8,0	0,0	27,3	89,3
9	8,0	8,0	8,0	30,0	8,0	8,0	27,5	97,5
10	8,0	8,0	8,0	30,0	8,0	8,0	30,0	100,0
11	8,0	8,0	8,0	29,8	8,0	0,0	30,0	91,8
12	8,0	8,0	7,7	29,8	8,0	8,0	30,0	99,5
13	8,0	8,0	8,0	30,0	8,0	0,0	15,0	77,0
14	8,0	8,0	8,0	30,0	8,0	7,8	29,0	98,8
15	8,0	8,0	0,0	30,0	7,7	7,7	20,0	81,4
16	8,0	8,0	0,0	30,0	7,8	0,0	22,5	76,3
17	8,0	8,0	8,0	29,8	8,0	0,0	20,0	81,8
18	8,0	8,0	8,0	30,0	7,5	7,8	0,0	69,3
19								0,0
20								0,0
21								0,0



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO FRANCO — FUNDÃO

EB1 JOÃO FRANCO — TURMA 1

FICHA SUMATIVA — COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

GRELHA DE CORRECÇÃO

	1	2	3	4	5	5.1	5.2	5.3	6	7a	7b	7c	7d	7e	8	9	10	11	12	13	TOTAL
ALUNO N.º	4	4	12	4	4	2	2	2	8	3	3	3	3	3	3	9	2	2	2	25	100
1	4,0	3,0	6,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	8,0	3,0	2,2	1,5	3,0	2,0	3,0	7,0	2,0	2,0	2,0	19,5	82,2
2	3,8	1,9	12,0	3,7	3,8	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,8	2,0	3,0	1,5	3,0	6,0	2,0	2,0	2,0	20,0	79,5
3	4,0	4,0	4,0	3,6	1,8	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,7	0,5	3,0	1,0	2,7	2,0	2,0	2,0	2,0	15,0	60,3
4	2,9	3,2	12,0	3,7	3,6	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,8	0,5	2,8	1,5	2,8	4,0	0,0	0,0	0,0	10,0	59,8
5	3,4	1,8	12,0	3,5	3,7	2,0	2,0	0,0	8,0	3,0	1,7	1,2	2,7	2,5	2,6	9,0	2,0	0,0	2,0	8,0	71,1
6	4,0	2,9	2,0	3,8	2,0	2,0	2,0	0,0	2,0	3,0	1,0	1,7	3,0	1,0	2,7	9,0	2,0	0,0	2,0	8,0	54,1
7	3,7	3,2	6,0	0,0	3,7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,5	0,5	0,0	1,0	2,7	4,0	2,0	0,0	2,0	5,0	46,3
8	3,7	3,8	12,0	4,0	3,7	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,5	0,5	3,0	2,3	3,0	6,0	2,0	2,0	2,0	10,0	70,5
9	4,0	3,5	12,0	3,5	3,8	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	1,5	2,5	3,0	3,0	3,0	8,0	2,0	2,0	2,0	8,0	72,8
10	4,0	3,5	12,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0	2,5	3,0	3,0	3,0	6,0	2,0	0,0	2,0	20,0	83,0
11	4,0	3,5	12,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,7	3,0	3,0	2,0	3,0	6,0	2,0	2,0	2,0	20,0	84,2
12	4,0	3,5	12,0	3,7	4,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,2	0,5	3,0	0,5	2,7	6,0	2,0	2,0	2,0	20,0	79,1
13	4,0	4,0	12,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,0	2,0	1,0	3,0	2,0	3,0	7,0	2,0	2,0	2,0	20,0	83,0
14	4,0	2,0	8,0	3,7	3,0	2,0	2,0	0,0	2,0	2,9	1,7	0,5	3,0	3,0	3,0	8,0	2,0	0,0	2,0	5,0	57,8
15	3,8	2,0	4,0	0,0	4,0	2,0	0,0	2,0	2,0	3,0	2,4	0,0	0,0	1,0	2,8	6,0	2,0	0,0	2,0	2,0	41,0
16	3,8	2,0	8,0	1,7	1,7	2,0	2,0	0,0	2,0	3,0	2,0	0,5	2,8	0,0	3,0	7,0	2,0	0,0	2,0	15,0	60,5
17	4,0	2,0	8,0	3,7	3,7	2,0	2,0	0,0	2,0	2,8	2,8	1,5	2,8	1,0	2,8	4,0	2,0	2,0	2,0	5,0	56,1
18	4,0	0,0	0,0	3,2	3,3	2,0	2,0	0,0	8,0	3,0	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	2,0	2,0	3,4	39,7
19																					0,0
20																					0,0
21																					0,0



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO FRANCO — FUNDÃO

EB1 PÊRO VISEU— TURMA 2

FICHA 1 — COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

GRELHA DE CORRECÇÃO

ALUNO N.º	1									2			3				TOTAL
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6.	1.7	1.8	1.9	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	7	5	4	6	6	3	24	100
1	5,0	0,0	5,0	5,0	1,0	2,5	5,0	5,0	4,8	1,0	1,0	4,0	0,0	6,0	2,7	18,8	66,8
2	5,0	4,9	5,0	5,0	4,8	5,0	5,0	5,0	5,0	6,0	2,3	4	1,0	6,0	3,0	22,0	89,0
3	4,4	0,0	4,7	5,0	2,0	2,5	5	5,0	0,0	0,7	0,5	4,0	1,0	6,0	3,0	14,6	58,4
4	4,6	5,0	5,0	0,0	1,0	4,7	5,0	5,0	0,0	0,7	0,0	4,0	0,0	6,0	3,0	15,8	59,8
5	4,6	0,0	5,0	4,6	1,0	0,0	5,0	5,0	0,0	0,7	0,0	3,4	0,0	5,0	3,0	28,0	65,3
6	5,0	0,0	2,5	0,0	0,0	2,5	5,0	5,0	0,0	4,5	1,9	3,8	5,2	0,0	0,0	13,6	49,0
7	5,0	0,0	5,0	5,0	2,5	4,8	5,0	5,0	0,0	5,0	2,0	4,0	5,9	6,0	2,8	13,8	71,8
8	5,0	0,0	2,5	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,3	3,8	1,0	6,0	5,5	18,8	50,9
9	5,0	5,0	5,0	5,0	4,9	2,5	5,0	5,0	5,0	2,5	2,5	4,0	1,0	6,0	2,0	20,0	80,4
10	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	0,0	2,5	2,3	4,0	1,0	0,0	3,0	16,0	68,8
11	5,0	0,0	2,5	5,0	1,0	5,0	5,0	5,0	0,0	2,5	2,3	3,8	0,0	6,0	3,0	16,0	62,1
12	4,7	0,0	5,0	4,8	2,5	5,0	5,0	5,0	0,0	7,0	2,3	4,0	6,0	6,0	2,7	20,0	80,0
13	5,0	0,0	0,0	5,0	0,0	2,0	5,0	5,0	5,0	1,0	0,8	4,0	6,0	5,7	3,0	22,0	69,5
14																	0,0
15																	0,0
16																	0,0
17																	0,0
18																	0,0
19																	0,0
20																	0,0
21																	0,0



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO FRANCO — FUNDÃO

EB1 PÊRO VISEU— TURMA 2

FICHA 2 — COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

GRELHA DE CORRECÇÃO

ALUNO N.º	I				II			TOTAL
	1	2	3	4	1	2	3	
	8	8	24	6	15	15	24	100
1	8,0	8,0	24,0	5,8	9,0	15,0	22,0	92,8
2	8,0	8,0	24,0	6,0	15,0	15,0	24,0	100,0
3	8,0	8,0	20,0	5,9	15,0	15,0	9,4	81,3
4	8,0	8,0	24,0	0,0	9,0	15,0	17,4	81,4
5	8,0	8,0	24,0	5,4	15,0	15,0	9,0	84,4
6	8,0	8,0	24,0	5,8	9,0	15,0	21,8	91,6
7	8,0	8,0	24,0	5,8	15,0	15,0	21,6	97,4
8	8,0	8,0	20,0	6,0	15,0	15,0	22,0	94,0
9	8,0	8,0	24,0	5,6	15,0	15,0	24,0	99,6
10	8,0	8,0	24,0	5,7	15,0	15,0	21,8	97,5
11	8,0	8,0	20,0	5,8	15,0	15,0	22,0	93,8
12	8,0	8,0	24,0	5,8	9,0	15,0	20,0	89,8
13	8,0	8,0	10,0	5,8	9,0	15,0	22,0	77,8
14								0,0
15								0,0
16								0,0
17								0,0
18								0,0
19								0,0
20								0,0
21								0,0



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO FRANCO — FUNDÃO

EB1 PÊRO VISEU— TURMA 2

FICHA 3 — COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

GRELHA DE CORRECÇÃO

	1	2	3	4	4.1	4.2	4.3	5	6	7	8.1	8.2	9	10	11	12	TOTAL
ALUNO N.º	8	8	8	4	3	3	3	15	9	9	3	3	6	3	9	6	100
1	0,0	0,0	8,0	4,0	3,0	3,0	0,0	15,0	9,0	0,0	3,0	3,0	5,5	3,0	9,0	6,0	71,5
2	8,0	7,5	8,0	4,0	3,0	3,0	2,9	14,8	9,0	9,0	3,0	3,0	6,0	3,0	8,7	5,0	97,9
3	7,9	0,0	8,0	4,0	3,0	2,8	3,0	5,0	0,0	8,5	3,0	0,0	4,5	0,0	0,0	3,0	52,7
4	7,0	7,5	8,0	4,0	2,8	2,8	3,0	5,0	0,0	8,8	0,0	0,0	5,5	0,0	0,0	3,0	57,4
5	7,7	7,4	8,0	4,0	3,0	0,0	1,0	0,0	8,6	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	3,0	5,2	52,9
6	1,0	7,4	8,0	4,0	3,0	3,0	0,0	0,0	8,0	0,0	0,0	3,0	5,5	3,0	3,0	5,6	54,5
7	8,0	7,5	8,0	4,0	3,0	2,8	3,0	15,0	9,0	8,5	3,0	0,0	5,5	3,0	1,5	6,0	87,8
8	8,0	7,5	8,0	4,0	3,0	2,8	3,0	1,0	8,6	0,0	0,0	0,0	5,5	0,0	4,5	5,7	61,6
9	7,8	7,0	8,0	4,0	3,0	3,0	3,0	14,5	9,0	9,0	3,0	0,0	5,5	3,0	8,6	6,0	94,4
10	8,0	8,0	8,0	4,0	3,0	3,0	2,8	10,0	8,8	9,0	3,0	3,0	0,0	3,0	3,0	6,0	82,6
11	6,8	0,0	0,0	4,0	3,0	2,8	3,0	5,0	4,5	0,0	3,0	0,0	5,3	3,0	2,8	6,0	49,2
12	7,8	8,0	8,0	4,0	3,0	2,8	0,0	15,0	9,0	0,0	3,0	3,0	5,5	3,0	5,8	6,0	83,9
13	7,5	7,0	8,0	4,0	3,0	2,8	3,0	3,0	9,0	9,0	3,0	0,0	5,5	3,0	7,3	3,0	78,1
14																	0,0
15																	0,0
16																	0,0
17																	0,0
18																	0,0
19																	0,0
20																	0,0
21																	0,0



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO FRANCO — FUNDÃO

EB1 PÊRO VISEU— TURMA 2

FICHA 4 — COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

GRELHA DE CORRECÇÃO

	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
ALUNO N.º	8	8	8	30	8	8	30	100
1	8,0	8,0	8,0	24,0	8,0	7,7	30,0	93,7
2	8,0	8,0	8,0	29,8	8,0	7,8	30,0	99,6
3	8,0	8,0	7,3	0,0	7,8	7,7	24,0	62,8
4	0,0	8,0	0,0	29,0	7,8	7,8	20,8	73,4
5	8,0	0,0	7,8	0,0	7,8	0,0	11,6	35,2
6	8,0	8,0	7,1	14,4	7,5	0,0	6,0	51,0
7	8,0	8,0	8,0	29,8	7,3	8,0	29,8	98,9
8	8,0	8,0	3,5	30,0	8,0	0,0	30,0	87,5
9	8,0	8,0	8,0	29,8	8,0	8,0	30,0	99,8
10	8,0	8,0	8,0	25,0	8,0	8,0	30,0	95,0
11	8,0	8,0	8,0	30,0	8,0	8,0	10,5	80,5
12	8,0	8,0	8,0	25,0	8,0	7,8	30,0	94,8
13	8,0	8,0	8,0	30,0	8,0	8,0	28,0	98,0
14								0,0
15								0,0
16								0,0
17								0,0
18								0,0
19								0,0
20								0,0
21								0,0



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JOÃO FRANCO — FUNDÃO

EB1 PÊRO VISEU— TURMA 2

FICHA SUMATIVA — COMPREENSÃO LEITORA E ENSINO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

GRELHA DE CORRECÇÃO

	1	2	3	4	5	5.1	5.2	5.3	6	7a	7b	7c	7d	7e	8	9	10	11	12	13	TOTAL
ALUNO N.º	4	4	12	4	4	2	2	2	8	3	3	3	3	3	3	9	2	2	2	25	100
1	4,0	3,5	12,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	8,0	3,0	3,0	2,0	3,0	0,0	3,0	6,0	2,0	2,0	2,0	8,0	75,5
2	4,0	3,5	12,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	8,0	3,0	2,0	1,0	3,0	1,0	3,0	6,0	2,0	2,0	2,0	20,0	86,5
3	3,5	1,7	3,0	3,4	3,7	0,0	0,0	2,0	8,0	0,0	3,0	1,0	2,5	0,0	0,0	6,0	2,0	2,0	2,0	2,0	45,8
4	4,0	2,0	4,0	4,0	4,0	0,0	2,0	0,0	8,0	3,0	0,2	0,2	2,8	0,2	2,7	6,0	2,0	2,0	2,0	10,0	59,1
5	4,0	0,8	4,0	3,9	2,0	0,0	0,0	0,0	8,0	2,8	0,6	0,5	2,8	0,5	2,8	0,0	2,0	2,0	2,0	5,0	43,7
6	3,6	2,0	6,0	3,3	0,0	2,0	0,0	0,0	8,0	2,6	0,0	0,5	2,3	0,0	2,5	6,0	2,0	2,0	2,0	9,2	54,0
7	4,0	3,5	12,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	8,0	3,0	1,5	1,0	3,0	0,5	2,5	6,0	2,0	2,0	2,0	15,0	80,0
8	3,9	3,0	8,0	3,7	4,0	2,0	0,0	0,0	8,0	3,0	1,0	1,0	0,0	0,5	3,0	6,0	2,0	2,0	2,0	5,0	58,1
9	4,0	3,5	12,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	8,0	3,0	2,4	1,0	3,0	0,5	2,7	6,0	2,0	2,0	2,0	24,0	90,1
10	4,0	3,5	12,0	4,0	0,0	2,0	2,0	0,0	8,0	2,6	1,0	0,5	3,0	0,5	2,5	6,0	2,0	2,0	2,0	4,0	61,6
11	4,0	1,5	8,0	4,0	4,0	2,0	2,0	0,0	8,0	2,5	1,4	0,0	3,0	0,5	2,2	6,0	2,0	2,0	2,0	5,0	60,1
12	4,0	3,5	12,0	3,7	4,0	0,0	2,0	0,0	8,0	3,0	2,2	2,0	2,6	0,5	2,5	4,0	2,0	2,0	2,0	15,0	75,0
13	4,0	2,0	12,0	3,0	4,0	2,0	2,0	2,0	8,0	3,0	1,0	2,0	3,0	0,0	2,7	6,0	2,0	2,0	2,0	5,0	67,7
14																					0,0
15																					0,0
16																					0,0
17																					0,0
18																					0,0
19																					0,0
20																					0,0
21																					0,0

Anexo 18

Pedido de monitorização e validação do inquérito

Dados do Inquérito

Número de registo:
0228200001

Designação:
Competência Literária e Literária na Escola do sé. XXI - Um programa de leitura fundamentada na lite

Descrição (máximo 8000 caracteres):
Pretende-se com este trabalho desenvolver um projecto de leitura fundamentado no contributo da literatura infanto-juvenil.

Objectivos (máximo 8000 caracteres):
1- Desenvolver um projecto de leitura fundamentado na literatura infanto-juvenil;
2- Desmistificar crenças baseadas nas formas de interrogar o texto;
3- Construir um trabalho reflexivo para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Periodicidade: Pontual

Data do início do período de recolha de dados: 12-05-2011 (dd-mm-aaaa)

Data do fim do período de recolha de dados: 22-06-2011 (dd-mm-aaaa)

Universo:
Professores do 1º Ciclo de Ensino Básico

Unidade de observação:
Escolas do Ensino Básico do Distrito de Castelo Branco

Método de recolha de dados:
Questionário

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional: ☐ Sim ☒ Não

Inquérito aplicado pela entidade: ☒ Sim ☐ Não

Instrumento de inquirição (ficheiro em formato PDF, Word, Excel, ZIP ou RAR com tamanho máximo de 2.0MB):
Procurar...
Ficheiro registado: 02282_201105102231_Documento1.doc (252,50 KB - DOC)
Apagar ficheiro: ☐ Sim ☒ Não

Nota metodológica (ficheiro em formato PDF, Word, Excel, ZIP ou RAR com tamanho máximo de 2.0MB):
Procurar...
Ficheiro registado: 02282_201105102231_Documento2.doc (104,00 KB - DOC)
Apagar ficheiro: ☐ Sim ☒ Não

Outros documentos (ficheiro em formato PDF, Word, Excel, ZIP ou RAR com tamanho máximo de 2.0MB):
Procurar...
Ficheiro registado: 02282_201105102231_Documento3.doc (21,50 KB - DOC)
Apagar ficheiro: ☐ Sim ☒ Não

Data de registo:
10-05-2011

Versão
1 (1)

Gravar alterações

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0228200001

X Caixa c

mime-noreply@gepe.min-edu.pt para mggds, mim

mostrar detalhes 10:51 (hé

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0228200001, com a designação *Competência Literária e Literária e programa de leitura fundamentada na literatura*, registado em 10-05-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter aduzidas. Componha uma mensagem numa nova janela premindo a tecla "Shift" ao mesmo tempo e Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa
DGIDC

De momento está a utilizar 1179 MB (15 %) de

Última actividade da conta: 47 minutos atrás neste compute

vista de Gmail: normal | desactivar chat | desactivar o buzz | gestor de contactos

Observações:

©2011 Google - Termos - Política de privacidade - Política de privacidade do

a) Deverão ser obtidas as devidas autorizações para a realização do Estudo junto das Direcções da Sugere-se que as variáveis idade e tempo de serviço devem ser abertas, de modo a permitir tratame construção de intervalos mais coerentes com a situação realmente encontrada após inquirição.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu>, autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Responder

Responder a todos

Encaminhar

« Voltar a Caixa de entrada

Arquivar

Denunciar spam

Eliminar

Mover para

Marcador

Anexo 19

Pedido para disponibilizarem dados sobre o nº de professores titulares dos Agrupamentos de Escolas, onde se aplicaram os questionários.

Pedido de autorização dirigido às Direcções dos Agrupamentos, no sentido de se proceder à aplicabilidade dos inquéritos aos professores.



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Faculdade de Artes e Letras
Departamento de Letras

Exmo(a). Senhor(a) Director(a) do Agrupamento de Escolas João Franco

A fim de ser constituída uma amostra, para análise, no âmbito de um trabalho de doutoramento, solicito a V. Exa. de digne indicar o número de professores do 1º ciclo que fazem parte desse Agrupamento.

Apresento os meus melhores cumprimentos.

Covilhã e UBI, 4 de Maio de 2010.

A Orientadora
(Profª. Doutora Maria da Graça Sardinha)



R. Marquês D'Ávila e Bolama, 6201-001 Covilhã, PORTUGAL
Telef.: +351 275 329 133 | Fax: +351 275 329 134
E-mail: letras@ubi.pt | www.ubi.pt



Fax

Para : Universidade da Beira Interior De: Agrupamento de Escolas João Franco, Fundação
Fax : 275329134 Págs. : 1
Ao C/ : Dr.ª Maria Graça Sardinha Data : 06-05-2010 Telecópia Nº 30 / 2010
☐ Urgente ☐ Apreciar p.f. ☐ Comentar p.f. ☐ Responder p.f. ☐ Fazer circular p.f.

Assunto : Número de Professores de 1º Ciclo

Conforme solicitado informo que o número de professores do 1º Ciclo que actualmente fazem parte deste Agrupamento de Escolas João Franco, Fundação, é de 23, estando 19 com turma atribuída e 4 com outras funções.

Com os melhores cumprimentos,

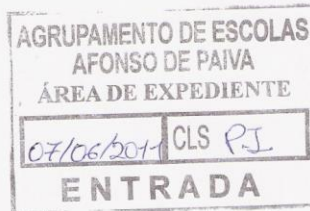
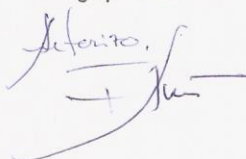
A Adjunta do Director


(Teresa Maria Martins Baptista Brito)

.../SL

Ex.mo (a) Senhor (a) Director (a)

Do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva



Castelo Branco, 7 de Junho de 2011-06-06

Assunto: Pedido de colaboração

O meu nome é Rosa Rato, e na qualidade de doutoranda no Curso de Letras da Universidade da Beira Interior, sob orientação dos Professores Doutores Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha, venho por este meio endereçar a V. Exa. Um pedido de colaboração no preenchimento de um questionário em suporte papel, referente ao tema "Competência Literária e Literária na Escola do séc. XXI. Os objectivos da presente investigação visam avaliar as representações dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca dos hábitos de leitura, os recursos usados para a promoção da leitura e os seus métodos de ensino.

É da máxima importância a colaboração dos professores no presente estudo. Gostaria de acordar uma data no sentido do preenchimento do referido questionário, pedindo que, se possível respondessem até dia 30 de Junho.

Desde já, o meu agradecimento pela disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

A doutoranda

Rosa Maria dos Santos Teixeira Rato

Os orientadores:

Professor Doutor Fernando Azevedo

Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

DECLARAÇÃO



-----**MARIA DA CONCEIÇÃO B. DA SILVA TRINDADE DOS SANTOS**, Chefe Serviços Administração Escolar, declara para entrega de questionário neste Agrupamento que o número de professores titulares de turma (1º Ciclo) é de 20 (vinte). -----

-----Por ser verdade e me ter sido solicitada, passo a presente declaração que assino e vai autenticada com o carimbo a óleo, em uso neste Estabelecimento de Ensino. -----

Castelo Branco, 14 de Junho de 2011

A Chefe Serviços Adm. Escolar




Feita por: 
Conf.: por 

Anexo 20

Matriz do inquérito

Matriz de objetivos do questionário

Enquadramento do questionário quanto ao projeto aplicado:

Questão da investigação: Os hábitos de leitura, os recursos usados para a promoção da leitura e métodos de ensino dos docentes são os mais eficazes para aumentar os níveis de literacia dos alunos no 1º ciclo do ensino básico?

Objetivos Gerais:

1. Caraterizar a amostra a nível do género, grupo etário e formação;
2. Aferir os hábitos de leitura dos professores;
3. Aferir se os recursos usados pelos professores para a promoção de hábitos de leitura nos alunos, ajudam na compreensão do texto e melhoram o desempenho linguístico;
4. Aferir se os métodos aplicados ajudam a desenvolver a expressão escrita nos alunos.

Objetivos específicos	Itens
Caraterizar a amostra	I
Verificar se a população inquirida é maioritariamente masculina ou feminina;	1
Saber que faixa etária predomina na população auscultada;	2
Saber o tempo de serviço dos docentes;	3
Saber que habilitações académicas detêm os professores do 1º ciclo do ensino básico;	4
Aferir hábitos de leitura	II
Verificar com que frequência os professores do 1º ciclo do ensino básico lêem;	1.
Saber a quantidade de vezes que os docentes levaram os alunos à BE/CRE, no último mês;	2.
Aferir recursos usados na promoção da leitura	III
Apurar a percentagem de docentes que estabelecem parcerias que ajudem a melhorar o domínio da escrita;	1.1.
Saber que parcerias estabelece o professor para desenvolver competências no domínio da escrita;	1.2
Saber as atividades que os alunos desenvolvem nas várias parcerias;	2.
Apurar a percentagem de alunos que faz requisição domiciliária de livros na BE/CRE;	3.1
Verificar com que frequência os alunos requisitam livros;	3.2
Apurar a percentagem de docentes que levam livros para trabalhar conteúdos, na sala de aula;	4.1
Saber as razões que levam os professores a escolher determinado livro;	4.2
Aferir métodos de ensino no âmbito da leitura	IV
Verificar com que frequência os professores apresentam livros infantis aos alunos;	1.1
Apurar a percentagem de docentes que desenvolvem atividades no âmbito da Pré-Leitura;	1.2
Saber a opinião dos professores sobre a fase da Pré-Leitura;	2.
Indagar que atividades os docentes promovem durante a fase da Leitura;	3.
Verificar com que frequência os professores incrementam atividades de Pós-Leitura;	4.1
Saber que tipos de exercícios de Pós-Leitura o professor propõe aos alunos.	4.2

Anexo 21

Base de dados do Programa SPSS, versão 16

ID	sexo	Idade	Anosserviço	Habilitações	FrequênciaLivros
1,00	1,00	3,00	4,00	1,00	1,00
2,00	1,00	4,00	4,00	3,00	1,00
3,00	2,00	3,00	4,00	3,00	1,00
4,00	2,00	4,00	5,00	1,00	3,00
5,00	2,00	4,00	5,00	1,00	2,00
6,00	2,00	4,00	4,00	2,00	1,00
7,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
8,00	2,00	4,00	5,00	2,00	2,00
9,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
10,00	2,00	4,00	4,00	2,00	1,00
11,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
12,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
13,00	2,00	3,00	4,00	1,00	4,00
14,00	2,00	4,00	5,00	9,00	2,00
15,00	2,00	3,00	3,00	4,00	1,00
16,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
17,00	2,00	4,00	5,00	3,00	1,00
18,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
19,00	2,00	2,00	3,00	9,00	1,00
20,00	2,00	3,00	3,00	4,00	1,00
21,00	2,00	3,00	3,00	9,00	1,00
22,00	2,00	3,00	4,00	2,00	1,00
23,00	2,00	3,00	4,00	2,00	4,00
24,00	2,00	3,00	3,00	2,00	1,00
25,00	1,00	3,00	4,00	2,00	2,00
26,00	2,00	4,00	6,00	2,00	1,00
27,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
28,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
29,00	1,00	3,00	4,00	9,00	3,00
30,00	1,00	2,00	3,00	7,00	1,00
31,00	2,00	3,00	4,00	6,00	1,00
32,00	1,00	4,00	5,00	1,00	4,00
33,00	2,00	4,00	5,00	2,00	3,00
34,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
35,00	1,00	3,00	4,00	2,00	2,00
36,00	2,00	4,00	5,00	2,00	4,00
37,00	2,00	5,00	5,00	3,00	3,00
38,00	2,00	4,00	5,00	2,00	0,00
39,00	2,00	4,00	4,00	2,00	2,00
40,00	2,00	1,00	2,00	3,00	2,00
41,00	2,00	3,00	4,00	1,00	4,00
42,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
43,00	2,00	4,00	5,00	2,00	0,00
44,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
45,00	1,00	4,00	5,00	2,00	2,00
46,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
47,00	1,00	4,00	5,00	1,00	4,00
48,00	2,00	2,00	3,00	9,00	1,00
49,00	2,00	2,00	3,00	7,00	1,00
50,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
51,00	2,00	3,00	4,00	2,00	2,00
52,00	2,00	3,00	4,00	2,00	3,00
53,00	2,00	4,00	5,00	1,00	3,00
54,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
55,00	1,00	3,00	3,00	2,00	4,00

56,00	2,00	3,00	4,00	1,00	1,00
57,00	2,00	2,00	3,00	1,00	1,00
58,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
59,00	2,00	3,00	4,00	3,00	1,00
60,00	2,00	4,00	4,00	1,00	1,00
61,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
62,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
63,00	2,00	4,00	5,00	3,00	2,00
64,00	2,00	3,00	3,00	9,00	4,00
65,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
66,00	2,00	4,00	4,00	2,00	2,00
67,00	2,00	2,00	3,00	4,00	1,00
68,00	2,00	1,00	1,00	3,00	4,00
69,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
70,00	2,00	2,00	2,00	3,00	4,00
71,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
72,00	2,00	4,00	4,00	2,00	4,00
73,00	2,00	3,00	4,00	1,00	0,00
74,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
75,00	2,00	3,00	4,00	2,00	2,00
76,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
77,00	2,00	3,00	3,00	1,00	3,00
78,00	1,00	4,00	5,00	2,00	3,00
79,00	1,00	4,00	4,00	3,00	4,00
80,00	2,00	4,00	5,00	2,00	2,00
81,00	1,00	3,00	4,00	1,00	2,00
82,00	2,00	3,00	4,00	2,00	0,00
83,00	2,00	4,00	5,00	2,00	2,00
84,00	2,00	2,00	3,00	7,00	2,00
85,00	1,00	4,00	4,00	3,00	1,00
86,00	1,00	4,00	4,00	3,00	0,00
87,00	2,00	4,00	5,00	3,00	1,00
88,00	2,00	4,00	5,00	2,00	0,00
89,00	2,00	3,00	4,00	2,00	1,00
90,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
91,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00
92,00	2,00	3,00	4,00	2,00	2,00
93,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
94,00	2,00	3,00	3,00	4,00	3,00
95,00	1,00	3,00	4,00	2,00	2,00
96,00	2,00	3,00	4,00	1,00	4,00
97,00	2,00	3,00	3,00	4,00	2,00
98,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00
99,00	2,00	4,00	5,00	9,00	1,00
100,00	2,00	2,00	3,00	4,00	2,00
101,00	2,00	3,00	3,00	9,00	4,00
102,00	1,00	3,00	4,00	1,00	2,00
103,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
104,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
105,00	2,00	4,00	5,00	1,00	2,00
106,00	1,00	4,00	4,00	9,00	4,00
107,00	2,00	4,00	5,00	2,00	2,00
108,00	2,00	4,00	5,00	2,00	4,00
109,00	2,00	4,00	4,00	9,00	1,00
110,00	1,00	3,00	4,00	1,00	1,00
111,00	2,00	3,00	4,00	9,00	4,00

112,00	2,00	3,00	4,00	2,00	2,00
113,00	1,00	2,00	3,00	2,00	4,00
114,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
115,00	2,00	4,00	5,00	3,00	1,00
116,00	2,00	3,00	4,00	3,00	2,00
117,00	2,00	3,00	4,00	2,00	1,00
118,00	1,00	3,00	4,00	2,00	2,00
119,00	2,00	4,00	5,00	2,00	1,00
120,00	1,00	3,00	3,00	1,00	1,00
121,00	2,00	3,00	4,00	4,00	1,00
122,00	1,00	2,00	1,00	3,00	4,00
123,00	2,00	3,00	4,00	3,00	2,00
124,00	2,00	2,00	2,00	4,00	4,00
125,00	2,00	4,00	4,00	1,00	4,00
126,00	1,00	3,00	4,00	2,00	1,00
127,00	2,00	3,00	4,00	2,00	4,00
128,00	2,00	4,00	5,00	3,00	4,00
129,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00
130,00	2,00	4,00	5,00	1,00	1,00
131,00	2,00	4,00	5,00	1,00	2,00
132,00	2,00	4,00	4,00	2,00	2,00
133,00	2,00	2,00	3,00	2,00	1,00
134,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00

FrequênciaJornais	FrequênciaRevistas	FrequênciaEnciclopédias	LínguaPortuguesa
1,00	4,00	0,00	2,00
0,00	0,00	0,00	2,00
1,00	2,00	2,00	2,00
2,00	3,00	4,00	3,00
2,00	4,00	4,00	2,00
1,00	3,00	0,00	4,00
1,00	2,00	0,00	3,00
1,00	2,00	2,00	2,00
1,00	1,00	2,00	2,00
2,00	2,00	4,00	1,00
1,00	2,00	0,00	2,00
1,00	3,00	4,00	2,00
2,00	2,00	4,00	1,00
1,00	2,00	0,00	2,00
2,00	2,00	4,00	2,00
2,00	2,00	4,00	1,00
1,00	0,00	0,00	2,00
2,00	4,00	3,00	2,00
2,00	2,00	3,00	1,00
4,00	3,00	0,00	2,00
3,00	4,00	4,00	2,00
2,00	3,00	4,00	2,00
2,00	2,00	4,00	4,00
2,00	3,00	4,00	2,00
1,00	3,00	4,00	2,00
1,00	1,00	1,00	4,00
2,00	1,00	1,00	4,00
0,00	0,00	0,00	2,00
1,00	2,00	4,00	2,00
2,00	2,00	4,00	1,00
2,00	2,00	3,00	1,00
2,00	1,00	0,00	1,00
2,00	2,00	0,00	1,00
2,00	4,00	0,00	4,00
0,00	0,00	0,00	2,00
2,00	2,00	0,00	3,00
1,00	0,00	0,00	3,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	2,00	1,00
1,00	2,00	3,00	2,00
1,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	4,00
2,00	2,00	0,00	3,00
2,00	4,00	0,00	4,00
2,00	2,00	0,00	1,00
2,00	2,00	4,00	2,00
1,00	2,00	4,00	2,00
2,00	2,00	4,00	2,00
2,00	1,00	0,00	3,00
2,00	2,00	0,00	4,00
1,00	2,00	2,00	3,00
2,00	2,00	1,00	2,00
1,00	2,00	2,00	2,00
2,00	2,00	4,00	2,00
1,00	1,00	4,00	3,00

0,00	0,00	0,00	2,00
1,00	2,00	3,00	2,00
2,00	2,00	0,00	2,00
2,00	2,00	1,00	2,00
2,00	2,00	4,00	3,00
2,00	2,00	0,00	3,00
2,00	4,00	0,00	2,00
2,00	0,00	3,00	2,00
2,00	2,00	4,00	2,00
1,00	2,00	4,00	3,00
1,00	3,00	4,00	2,00
1,00	2,00	4,00	1,00
2,00	2,00	4,00	2,00
1,00	2,00	0,00	3,00
2,00	2,00	0,00	2,00
2,00	4,00	0,00	1,00
2,00	2,00	4,00	4,00
2,00	0,00	0,00	2,00
2,00	2,00	4,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	2,00	4,00	3,00
2,00	4,00	3,00	2,00
3,00	4,00	4,00	1,00
0,00	4,00	0,00	3,00
4,00	4,00	1,00	2,00
2,00	2,00	3,00	3,00
0,00	0,00	4,00	2,00
2,00	2,00	3,00	4,00
3,00	2,00	4,00	1,00
2,00	2,00	2,00	1,00
1,00	0,00	0,00	2,00
3,00	4,00	1,00	2,00
1,00	2,00	0,00	4,00
2,00	2,00	4,00	1,00
1,00	2,00	4,00	2,00
1,00	1,00	0,00	2,00
0,00	0,00	0,00	1,00
2,00	2,00	4,00	1,00
2,00	2,00	2,00	3,00
1,00	1,00	4,00	4,00
2,00	2,00	4,00	3,00
1,00	2,00	2,00	4,00
1,00	1,00	0,00	2,00
1,00	2,00	3,00	3,00
3,00	2,00	4,00	3,00
1,00	2,00	4,00	2,00
1,00	2,00	4,00	2,00
2,00	2,00	0,00	1,00
2,00	0,00	0,00	1,00
1,00	2,00	4,00	2,00
1,00	2,00	0,00	2,00
2,00	2,00	2,00	2,00
2,00	2,00	0,00	3,00
1,00	2,00	4,00	2,00
2,00	4,00	0,00	2,00
1,00	2,00	4,00	2,00

2,00	4,00	3,00	2,00
1,00	1,00	3,00	2,00
1,00	2,00	4,00	3,00
2,00	2,00	1,00	2,00
1,00	2,00	0,00	2,00
1,00	2,00	1,00	4,00
1,00	2,00	3,00	3,00
1,00	2,00	2,00	3,00
1,00	2,00	2,00	2,00
1,00	2,00	2,00	2,00
2,00	2,00	0,00	2,00
1,00	2,00	4,00	2,00
2,00	4,00	0,00	4,00
1,00	4,00	0,00	4,00
1,00	2,00	0,00	2,00
1,00	2,00	4,00	4,00
1,00	2,00	0,00	4,00
2,00	2,00	1,00	3,00
2,00	0,00	0,00	3,00
2,00	3,00	4,00	3,00
0,00	4,00	4,00	2,00
2,00	4,00	4,00	2,00
4,00	4,00	4,00	2,00

CompetenciaEscrita	CompetenciaEscrita1	CompetenciaEscrita2	CompetenciaEscrita3
1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	1,00	1,00

1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	0,00	1,00	0,00

1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00

0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00
0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00
0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00
0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00
0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00
0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00
0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00
0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00

0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00
0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00
0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00
0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00

Requisitar	Requisitar1	EscolherLivros	EscolherLivros1	EscolherLivros2	EscolherLivros3
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	99,00	1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	99,00	1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	99,00	1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
0,00	99,00	0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	3,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	99,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
0,00	99,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	99,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	0,00
0,00	99,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00

1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	3,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	2,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	99,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	99,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	99,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	0,00	1,00	0,00
0,00	99,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	4,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	3,00	1,00	1,00	0,00	1,00
0,00	99,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	99,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	99,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	2,00	1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	4,00	1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	0,00	0,00

1,00	2,00	1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	2,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	2,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00

EscolherLivros4	EscolherLivros5	EscolherLivros6	ObrasdeLiteratura1	ObrasdeLiteratura2
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
0,00	1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00

1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00	1,00
0,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

PréLeitura1	PréLeitura2	PréLeitura3	PréLeitura4	Actividade1	Actividade2	Actividade3	Actividade4
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00

0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00

ExercíciosPósLeitura	ExercíciosPósLeitura1	ExercíciosPósLeitura2	ExercíciosPósLeitura3
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	0,00

1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	0,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
0,00	0,00	0,00	0,00
1,00	1,00	0,00	1,00

1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	0,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	0,00
1,00	0,00	0,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	1,00	1,00	1,00
1,00	0,00	0,00	1,00

Exercícios Pós Leitura 4

0,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
0,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
1,00
0,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
0,00
0,00
1,00
0,00
0,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
1,00
0,00
0,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
1,00
1,00
1,00

0,00
0,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
0,00
0,00
0,00
1,00
1,00
1,00
1,00
0,00
0,00
0,00
1,00
1,00
0,00
0,00
1,00
0,00
0,00
1,00
1,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
1,00
1,00
1,00
0,00
1,00
1,00
0,00
0,00
1,00
1,00
1,00
0,00
0,00

[illegible]

Anexo 22

Anexos das tabelas

Tabela I - Médias por Idade nas estratégias de implementação das parcerias

Anos de Serviço		Uso da BE/CRE e ler livros	Requisitar livros para casa	Sessões de leitura	Uso de computadores	Requisitar materiais	Partilhar leituras de textos
[1 a 5] anos	Média	,5000	,0000	,5000	,0000	,0000	,5000
	N	2	2	2	2	2	2
	Desvio Padrã	,70711	,00000	,70711	,00000	,00000	,70711
]5 a 10] anos	Média	,6667	,3333	,3333	,3333	,3333	,0000
	N	3	3	3	3	3	3
	Desvio Padrã	,57735	,57735	,57735	,57735	,57735	,00000
]10 a 20] anos	Média	,6000	,8000	,6000	,3200	,2400	,3200
	N	25	25	25	25	25	25
	Desvio Padrã	,50000	,40825	,50000	,47610	,43589	,47610
]20 a 30] anos	Média	,5106	,5319	,4681	,2553	,1489	,4468
	N	47	47	47	47	47	47
	Desvio Padrã	,50529	,50437	,50437	,44075	,35987	,50254
]31 a 36] anos	Média	,7321	,7143	,6250	,2679	,2321	,3214
	N	56	56	56	56	56	56
	Desvio Padrã	,44685	,45584	,48850	,44685	,42602	,47125
>36 anos	Média	1,0000	1,0000	1,0000	,0000	,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1	1
	Desvio Padrã	.	.	.	.	.	.
Total	Média	,6269	,6493	,5597	,2687	,2015	,3582
	N	134	134	134	134	134	134
	Desvio Padrã	,48545	,47899	,49829	,44492	,40262	,48127

Tabela II - Médias por Habilitações Académicas nas estratégias de implementação das parcerias

Habilitações Académicas		Uso da BE/CRE e ler livros	Requisitar livros: casa	Sessões de leitura	Uso de computadores	Requisitar materiais	Partilhar leituras de textos
Bacharelato	Média	,5833	,7222	,6667	,3056	,1389	,4167
	N	36	36	36	36	36	36
	Desvio Padrão	,50000	,45426	,47809	,46718	,35074	,50000
Bacharelato+Complementos	Média	,6667	,7018	,4561	,2632	,1930	,4035
	N	57	57	57	57	57	57
	Desvio Padrão	,47559	,46155	,50250	,44426	,39815	,49496
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	,5000	,2222	,4444	,2222	,2778	,3333
	N	18	18	18	18	18	18
	Desvio Padrão	,51450	,42779	,51131	,42779	,46089	,48507
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	Média	,8750	1,0000	,7500	,1250	,0000	,2500
	N	8	8	8	8	8	8
	Desvio Padrão	,35355	,00000	,46291	,35355	,00000	,46291
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	Média	,0000	,0000	1,0000	1,0000	1,0000	,0000
	N	1	1	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.	.	.
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	Média	,3333	1,0000	,6667	,3333	,6667	,0000
	N	3	3	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,57735	,00000	,57735	,57735	,57735	,00000
Mestrado	Média	,7273	,5455	,7273	,2727	,2727	,1818
	N	11	11	11	11	11	11
	Desvio Padrão	,46710	,52223	,46710	,46710	,46710	,40452
Total	Média	,6269	,6493	,5597	,2687	,2015	,3582
	N	134	134	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,48545	,47899	,49829	,44492	,40262	,48127

Tabela III - Médias das variáveis por grupos de pertença sexual

Gênero		Os alunos da sua turma costumam requisitar livros na BE/CRE?	Se respondeu sim, normalmente, com que frequência o fazem?
Masculino	Média	,9583	1,4545
	N	24	22
	Desvio Padrão	,20412	,73855
Feminino	Média	,8818	1,7732
	N	110	97
	Desvio Padrão	,32430	,83548
Total	Média	,8955	1,7143
	N	134	119
	Desvio Padrão	,30703	,82486

Tabela IV - Médias das variáveis por grupos de Idade

Idade		Os alunos da sua turma costumam requisitar livros na BE/CRE?	Se respondeu sim, normalmente, com que frequência o fazem?
[20 a 30] anos	Média	1,0000	2,0000
	N	2	2
	Desvio Padrão	,00000	1,41421
]30 a 40] anos	Média	,8000	1,5000
	N	15	12
	Desvio Padrão	,41404	,79772
]40 a 50] anos	Média	,9130	1,6098
	N	46	41
	Desvio Padrão	,28488	,70278
]50 a 60] anos	Média	,9000	1,8254
	N	70	63
	Desvio Padrão	,30217	,88972
> 60 anos	Média	1,0000	1,0000
	N	1	1
	Desvio Padrão	.	.
Total	Média	,8955	1,7143
	N	134	119
	Desvio Padrão	,30703	,82486

Tabela V - Médias das variáveis por grupos de Anos de serviço

Anos de Serviço		Os alunos da sua turma costumam requisitar livros na BE/CRE?	Se respondeu sim, normalmente, com que frequência o fazem?
[1 a 5] anos	Média	1,0000	1,0000
	N	2	2
	Desvio Padrão	,00000	,00000
]5 a 10] anos	Média	1,0000	2,3333
	N	3	3
	Desvio Padrão	,00000	1,15470
]10 a 20] anos	Média	,8800	1,5000
	N	25	22
	Desvio Padrão	,33166	,85912
]20 a 30] anos	Média	,8936	1,7073
	N	47	41
	Desvio Padrão	,31166	,71568
]31a 36] anos	Média	,8929	1,8200
	N	56	50
	Desvio Padrão	,31209	,87342
>36 anos	Média	1,0000	1,0000
	N	1	1
	Desvio Padrão	.	.
Total	Média	,8955	1,7143
	N	134	119
	Desvio Padrão	,30703	,82486

Tabela VI - Médias das variáveis por grupos de Habilitações Acadêmicas

Habilitações Acadêmicas		Os alunos da sua turma costumam requisitar livros na BE/CRE?	Se respondeu sim, normalmente, com que frequência o fazem?
Bacharelato	Média	,8611	1,5806
	N	36	31
	Desvio Padrão	,35074	,62044
Bacharelato+Complementos	Média	,8947	1,7000
	N	57	50
	Desvio Padrão	,30962	,76265
Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	Média	1,0000	2,0556
	N	18	18
	Desvio Padrão	,00000	1,10997
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	Média	1,0000	1,1250
	N	8	8
	Desvio Padrão	,00000	,35355
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	Média	1,0000	2,0000
	N	1	1
	Desvio Padrão	.	.
Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	Média	,6667	1,0000
	N	3	2
	Desvio Padrão	,57735	,00000
Mestrado	Média	,8182	2,2222
	N	11	9
	Desvio Padrão	,40452	1,09291
Total	Média	,8955	1,7143
	N	134	119
	Desvio Padrão	,30703	,82486

Tabela VII - Se respondeu sim, quando inicia o seu estudo desenvolve actividades no âmbito da Pré-Leitura?

		Se respondeu sim, quando inicia o seu estudo desenvolve actividades no âmbito da Pré-Leitura?		
		Não	Sim	Total
Género	Masculino	5	19	24
	Feminino	4	106	110
Total		9	125	134

Tabela VIII - Se respondeu sim, quando inicia o seu estudo desenvolve actividades no âmbito da Pré-Leitura?

		Se respondeu sim, quando inicia o seu estudo desenvolve actividades no âmbito da Pré-Leitura?		
		Não	Sim	Total
Idade	[20 a 30] anos	0	2	2
	]30 a 40] anos	1	14	15
	]40 a 50] anos	5	41	46
	]50 a 60] anos	3	67	70
	> 60 anos	0	1	1
Total		9	125	134

Tabela IX - Anos de Serviço * Se respondeu sim, quando inicia o seu estudo desenvolve actividades no âmbito da Pré-Leitura?

		Se respondeu sim, quando inicia o seu estudo desenvolve actividades no âmbito da Pré-Leitura?		
		Não	Sim	Total
Anos de Serviço	[1 a 5] anos	0	2	2
	]5 a 10] anos	0	3	3
	]10 a 20] anos	1	24	25
	]20 a 30] anos	6	41	47
	]31a 36] anos	2	54	56
	>36 anos	0	1	1
Total		9	125	134

Tabela X - Se respondeu sim, quando inicia o seu estudo desenvolve actividades no âmbito da Pré-Leitura?

		Se respondeu sim, quando inicia o seu estudo desenvolve actividades no âmbito da Pré-Leitura?		
		Não	Sim	Total
Habilitações Académicas	Bacharelato	3	33	36
	Bacharelato+Complementos	4	53	57
	Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	1	17	18
	Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	0	8	8
	Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	0	1	1
	Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	0	3	3
	Mestrado	1	10	11
Total		9	125	134

Tabela XI - Idade dos inquiridos que responde “nenhuma”

		Nenhuma		Total
		Não	Sim	
Idade	[20 a 30] anos	2	0	2
	]30 a 40] anos	15	0	15
	]40 a 50] anos	44	2	46
	]50 a 60] anos	62	8	70
	> 60 anos	1	0	1
Total		124	10	134

Tabela XII - Anos de Serviço dos inquiridos que responde “nenhuma”

		Nenhuma		Total
		Não	Sim	
Anos de Serviço	[1 a 5] anos	2	0	2
	]5 a 10] anos	3	0	3
	]10 a 20] anos	25	0	25
	]20 a 30] anos	44	3	47
	]31a 36] anos	49	7	56
	>36 anos	1	0	1
Total		124	10	134

Tabela XIII - Habilitações Académicas dos inquiridos que responde “nenhuma”

		Nenhuma		Total
		Não	Sim	
Habilitações Académicas	Bacharelato	31	5	36
	Bacharelato+Complementos	55	2	57
	Licenciatura em 1º Ciclo do Ensino Básico	16	2	18
	Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Português/Francês	8	0	8
	Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Educação Física	1	0	1
	Licenciatura em 2º Ciclo do Ensino Básico - variante Ciências e Matemática	3	0	3
	Mestrado	10	1	11
Total		124	10	134

Tabela XIV - Desenvolvimento de actividades durante a leitura por Anos de Serviço

Anos de Serviço		Nenhuma	Apresentação de pequenos excertos da obra	Preenchimento de grelhas/tabelas	Outro (s)
[1 a 5]	Média	,0000	,5000	,5000	,0000
	N	2	2	2	2
	Desvio Padrão	,00000	,70711	,70711	,00000
]5 a 10]	Média	,0000	1,0000	,3333	,0000
	N	3	3	3	3
	Desvio Padrão	,00000	,00000	,57735	,00000
]10 a 20]	Média	,0000	,6000	,6400	,2400
	N	25	25	25	25
	Desvio Padrão	,00000	,50000	,48990	,43589
]20 a 30]	Média	,0638	,6170	,4255	,1277
	N	47	47	47	47
	Desvio Padrão	,24709	,49137	,49977	,33732
]31a 36]	Média	,1250	,6964	,4107	,1429
	N	56	56	56	56
	Desvio Padrão	,33371	,46396	,49642	,35309
>36	Média	,0000	1,0000	,0000	,0000
	N	1	1	1	1
	Desvio Padrão	.	.	.	.
Total	Média	,0746	,6567	,4552	,1493
	N	134	134	134	134
	Desvio Padrão	,26377	,47659	,49986	,35768